SOMMAIRE

Présentation 2

Dossier

Jean-François de PIETRO
Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues,
quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école? 7

Fabienne CALAME-GIPPET
Apprendre à identifier les constituants de la langue:
du contexte didactique et pédagogique aux «voies de passage» conceptuelles 24

Thérèse THEVENAZ-CHRISTEN, Jessica CLAUDE & Caroline DOMBRE
Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence
de dictée à l'adulte 34

Mireille BRIGAUDIOT
Rôle des adultes dans les conquêtes «méta» des jeunes enfants 46

Marie-Anne SCHELSTRAETE, Alain CONTENT & Marie Van REYBROECK
L'apport d'un entrainement systématique à la métaphonologie
dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture 58

Emile GOMBERT
Epi/méta vs. implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif
sur les traitements et apprentissage de la lecture 68

Inter-Actions

Corine MULLER
Le dessin métaphorique 77

Notes de lecture 88

Memento

Colloques, formation permanente 97

Langage & pratiques, 2006, 38, 2-6

PRÉSENTATION

I. Activités métalangagières

Si bien des thérapies logopédiques visent l'amélioration des compétences de lecture et d'écriture d'enfants, d'adolescents voire de jeunes adultes présentant d'importantes difficultés d'apprentissage du langage écrit, les démarches d'intervention actualisées par les logopédistes sont relativement peu explicitées. Elles consistent le plus souvent en pratiques professionnelles qui se transmettent lors de stages et qui sont l'occasion d'échanges entre collègues, mais elles font peu l'objet de recherches qui permettraient d'en préciser les particularités[1].

Or, il nous semble que la caractérisation de telles démarches d'intervention logopédiques nécessiterait notamment une explicitation des activités proposées au patient, ou négociées avec lui. Si certains numéros de la revue ont traité de démarches d'apprentissage de pratiques d'écriture et de lecture, l'objectif du présent numéro est d'aborder la question des activités métalangières proposées au cours de tels traitements logopédiques. Comment les définir? De quels fonctionnements langagiers proposent-elles l'analyse? Quelles procédures de raisonnement nécessitent-elles? Quelles sont leurs fonctions par rapport aux pratiques de lecture et d'écriture dont il s'agit de favoriser l'amélioration? Dans le cadre de quels dispositifs d'apprentissage les insérer? Si des

[1] Relevons que la majorité des ouvrages à disposition des logopédistes traitent de l'évaluation des troubles du langage.

recherches en psychologie cognitive se centrent sur les enjeux cognitifs des activités métalangagières pour les apprenants, des travaux en didactique du français mettent l'accent sur la délimitation des contenus langagiers et l'élaboration des dispositifs d'apprentissage qu'il convient de leur proposer.

Les interventions logopédiques étant indirectement dépendantes des démarches d'enseignement du français, il nous parait souhaitable de rappeler que, depuis les années 1990, suite à l'émergence de la didactique du français, la rénovation de l'enseignement du français a privilégié l'enseignement/apprentissage de pratiques langagières contextualisées, nécesssitant le développement chez l'élève d'attitudes réflexives,[2] en permettant l'analyse des divers niveaux de fonctionnement. Ainsi, dans une telle perspective, il s'agit de faire prendre conscience aux enfants que le langage n'est pas seulement un outil de communication, mais également un système formel que l'on peut analyser comme un objet autonome, c'est-à-dire dissociable de sa fonction communicative. L'usage d'un métalangage limité mais explicite devrait permettre l'identification de divers contenus langagiers (par exemple: texte explicatif, registres de langue, champs lexicaux, temps du verbe, accords des constituants du groupe nominal,…). La réalisation d'activités métalangagières variées consistant en paraphrases, reformulations, définitions devrait favoriser, chez chaque enfant, la maitrise de fonctionnements discursifs, énonciatifs, syntaxiques, lexicaux, grapho-phonémiques,….[3]

Il nous parait également judicieux de préciser que de telles démarches d'enseignement/apprentissage supposent une réflexion sur les dispositifs et les tâches qu'il convient de proposer aux apprenants. Les tâches[4] sont envisagées comme des ensembles d'activités prescrites par l'enseignant en référence à un programme identifiant des contenus d'enseignement. Toute tâche porte sur un objet de savoir (pratique langagière, constituants de la langue,…) qu'il s'agit de découvrir ou de mettre en pratique. Divers niveaux de la tâche peuvent être

---

[2] Cf. GROSSMANN, F. & MANESSE, D. (dir.) (2003). L'«observation réfléchie de la langue» à l'école, *Repères, 28*.

[3] BOUCHARD, R. & MEYER, J.C. (dir.). (1995). *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6ème colloque international de la DFLM (Association de Didactique du Français Langue Maternelle), Lyon, septembre 1995.
DOLZ, J. & MEYER, J.C. (dir.). (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997). Berne: Lang.

[4] DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., THEVENAZ-CHRISTEN, T., WIRTHNER, M. (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8ème colloque international de la DFLM, Neuchâtel, 26-28 septembre 2001. CD-Rom.

distingués: a) l'ensemble des consignes qui définissent un but susceptible d'être atteint par une activité; b) les conditions de réalisation de l'activité; c) les actions à exécuter. Les tâches peuvent également être envisagées comme les produits des enjeux des interactions entre élèves et enseignant, et comme révélatrices des connaissances et stratégies actualisées par les élèves.

II. Organisation du numéro

Le numéro rassemble des articles rédigés par des didacticiens et des psychologues cognitivistes, spécialistes de l'étude des activités métalangagières indispensables à l'enrichissement des pratiques d'écriture et de lecture et les envisageant selon des orientations contrastées.

– Les quatre premiers articles sont écrits par des didacticiens considérant, en référence aux théories du langage, les activités métalangagières comme des activités langagières proposant une réflexion sur le fonctionnement du langage ou de la langue. Pour ouvrir le numéro, Jean-François de PIETRO relève d'emblée que le statut des activités métalangagières fait l'objet de controverses dans l'ensemble de la francophonie, au sens où il dépend d'une conception globale de l'enseignement du français. Il rappelle que les transformations des finalités et des démarches d'enseignement du français dépendent de l'évolution des théories du langage, de la psychologie et de l'émergence de la didactique du français. Puis, il souligne que l'enseignement renouvelé actuel du français - visant l'appropriation de pratiques sociales de lecture et d'écriture de divers genres/types de textes - rend possible une articulation des sous-disciplines du français (grammaire, orthographe, conjugaison, lecture, écriture). Supposant de la part des élèves une prise de distance par rapport à leurs pratiques de lecture et d'écriture, les activités métalangagières consistent ainsi en une objectivation de l'organisation de ces dernières. Ouvertes à plusieurs langues, elles en facilitent l'apprentissage.

Fabienne CALAME-GIPPET présente une recherche menée avec des élèves du primaire de milieux défavorisés (éloignés de la culture scolaire et dans lesquels les échanges langagiers sont peu diversifiés), qui manifestent des difficultés à considérer la langue comme un objet d'étude, c'est-à-dire en dehors de sa fonction de communication. Elle met en évidence que des dispositifs et des tâches – sollicitant la curiosité linguistique de tels élèves et prenant en considération leurs cheminements cognitifs – favorisent l'investissement d'une posture métalinguistique, rendant notamment possible l'identification des constituants de la phrase.

Thérèse THEVENAZ-CHRISTEN montre qu'un dispositif de dictée à l'adulte proposé à des élèves de 2ème enfantine rend possible l'appropriation par ces derniers de certaines composantes d'un genre de texte: la recette de cuisine. Au cours d'une séquence d'enseignement/apprentissage, l'activité langagière en jeu est décomposée, questionnée, discutée, évaluée par l'enseignant et les élèves. L'objectif est double. D'une part, il s'agit d'amener les élèves à apprendre à sélectionner un contenu à communiquer, à le mettre en mots en respectant le mode de planification du genre de texte concerné, à utiliser le lexique relevant du champ lexical actualisé. D'autre part, il s'agit de les conduire à intérioriser les composantes scripturales de toute activité d'écriture.

Mireille BRIGAUDIOT considère que, pour de jeunes enfants, les jeux de langage s'avèrent un préalable indispensable à l'apprentissage du fonctionnement du code écrit. Ainsi, en début de scolarité, il incombe aux enseignants de proposer des usages «méta» du langage qui s'inscrivent dans la continuité des reformulations parentales introduisant un début de différenciation entre forme et sens (cf. humour). Il s'agit de proposer de façon délibérée des jeux de mots, des déplacements de sens pour sensibiliser les enfants à des usages non référentiels du langage. L'auteur fait l'hypothèse que la récurrence de telles activités de compréhension prépare les futures activités métalangagières lors d'activités de production.

– Les deux articles suivants sont rédigés par des psychologues cognitivistes spécialistes de l'apprentissage du langage écrit et envisageant l'activité métalangagière comme une activité cognitive. Marie van REYBROECK, Alain CONTENT & Marie-Anne SCHELSTRAETE soulignent qu'un entrainement à la métaphonologie, non seulement systématique mais également progressif – c'est-à-dire proposant des tâches dont le niveau de difficulté varie selon le type d'activité en jeu et l'unité de traitement concernée (rime, syllabe, phonème) – devrait permettre à tout enfant d'âge préscolaire de développer une des compétences indispensables à l'apprentissage du langage écrit: la capacité à identifier et à manipuler les phonèmes.

Enfin, Jean-Emile GOMBERT propose de revisiter le modèle de développement métalinguistique qu'il a publié il y a 15 ans, qui proposait une progression selon laquelle les habiletés épilinguistiques devenaient des capacités métalinguistiques par un processus de prise de conscience, ces dernières s'automatisant ensuite sous l'effet de la répétition de leur mobilisation. Actuellement, il considère que l'apprentissage implicite est un processus par lequel un individu

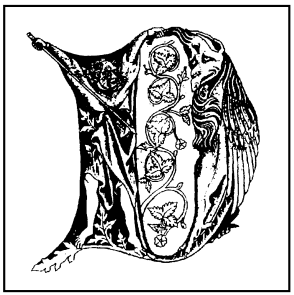
agit en s'adaptant sans s'en apercevoir aux caractéristiques de l'environnement et qui continue de se développer parallèlement aux connaissances métalangagières qui permettent par exemple au lecteur de piloter consciemment son activité. Le moteur des apprentissages implicites étant de nature fréquentielle, de tels apprentissages se poursuivent tant que l'individu lit et / ou écrit.

– Dans la rubrique *Inter-Actions*, Corine MÜLLER, orthophoniste, présente un dispositif de dessin métaphorique pour des enfants d'au moins 7-8 ans: il s'agit de recourir à des dessins pour investiguer de façon indirecte des représentations (conflits intérieurs, croyances,…) susceptibles d'interférer dans diverses situations d'apprentissages. Suite à l'exploration au cours d'un entretien de la dimension émotionnelle du contenu du premier dessin, un deuxième dessin est considéré comme indicatif des possibilités de changement que l'enfant peut envisager.

La commission de rédaction

Langage & pratiques, 2006, 38, 7-23

DOSSIER



Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école?

Jean-François de Pietro

Résumé

Dans un contexte controversé, dans lequel la grammaire est régulièrement sujette à polémique, cet article vise à présenter les orientations qui ont été définies récemment au niveau romand, dans le cadre d'un document portant sur l'enseignement / apprentissage du français en général, pour clarifier ce que devraient être la place, la nature et les fonctions des activités métalangagières en classe de français. Il situe celles-ci en relation aux finalités de l'enseignement et à l'articulation des sous-disciplines du français autour du texte, mais également, dans une perspective plus large d'«éveil aux langues» et de «pédagogie intégrée», en relation aux autres langues enseignées et/ou présentes dans la classe. L'article invite ainsi à relever le défi d'une remotivation – des enseignant-e-s et des élèves – pour des activités réflexives qui tout à la fois seraient utiles pour développer les capacités communicatives et pertinentes pour la construction d'une culture langagière adaptée à notre époque.

I. Une question controversée

Les activités métalangagières constituent de longue date un aspect hautement controversé de l'enseignement de la langue – et du français tout particulièrement. Ces activités soulèvent en effet de nombreuses questions, portant à la fois sur la manière de conduire les activités («pédagogie inductive» vs enseignement de règles par exemple), sur la place qu'elles occupent (relativement aux activités d'expression), sur la terminologie employée, voire sur leur utilité même...

Lafontaine (1988), par exemple, constate qu' «une part importante des apprentissages scolaires en matière de langue maternelle — et ce dès les premières années — consiste (...) en activités grammaticales qui sont des activités métalinguistiques par excellence. Les activités proposées à l'école primaire sont-elles en accord avec ce que l'on sait des capacités métalinguistiques des enfants de cet âge? Peuvent-ils réfléchir au langage comme on leur demande de le faire à l'école? A l'inverse, étant donné ce que sont les capacités métalinguistiques des enfants d'un niveau d'âge donné, que pourrait-on ou que devrait-on faire à l'école?» (p. 8). Constatant les difficultés des élèves à prendre en considération les aspects formels de la langue, cette auteure plaide ainsi «en faveur d'une limitation sévère des activités grammaticales dans les premières années de l'enseignement primaire» (ibid., p. 18).

En Suisse, Martin & Gervaix (1992) s'interrogent entre autres sur les liens entre l'étude réflexive du fonctionnement de la langue et sa maitrise pratique – orthographique en l'occurrence; leur conclusion n'est guère positive: «en tout cas, le transfert d'un savoir-faire grammatical à un savoir-faire orthographique n'est pas univoque et automatique» (p. 150; cf. également Martin, 1999).

Plus radicalement, comparant l'usage effectif des temps verbaux chez un enfant de 11 ans à une leçon de grammaire, empruntée à un manuel, sur cette même question, et constatant un énorme décalage, Halté (1995) en conclut qu'«il vaut mieux, à tout prendre, ne rien enseigner, c'est-à-dire laisser se faire le travail épilinguistique ordinaire à la faveur de l'usage, que de recouvrir le savoir-faire réel par des savoirs savants en désordre» (p. 58)...

Cependant, à l'inverse, comparant l'enseignement grammatical à celui de la géographie ou de l'histoire, Schneuwly (1998) ose poser la question: «la grammaire doit-elle être utile?»... Est-ce uniquement une provocation? Est-ce si absurde, à une époque où l'utilitaire et l'efficace semblent seuls avoir droit de cité? (p. 268)...

Bref, la place et le statut des activités métalangagières[1] à l'école sont loin de faire l'unanimité. C'est pourquoi il importe, dans la perspective de l'école, de répondre – autant que faire se peut – aux questions qui se posent et d'adopter une position claire. Dans cette contribution, je vais ainsi présenter les réflexions qui ont

[1] Qu'on ne saurait d'ailleurs réduire à des activités grammaticales au sens étroit!

été conduites ces dernières années, par différents partenaires (didacticiens, formateurs, enseignants, responsables scolaires, etc.), à propos des aspects métalangagiers de l'enseignement du français en Suisse romande. En même temps, je tenterai d'illustrer quelques pistes nouvelles, visant en particulier à un élargissement de la réflexion dans la perspective d'une meilleure intégration des différents enseignements de langue (cf. didactique intégrée) et d'une plus grande ouverture à la diversité des langues, celles des élèves issus de la migration en particulier.

II. Conception de l'enseignement du français en Suisse romande et activités métalangagières

1. Histoire et contexte d'une redéfinition

Depuis les années 80 et la parution de l'ouvrage *Maitrise du français* (Besson & al., 1979), la Suisse romande a vécu sous le régime d'un enseignement dit «rénové» du français, qui s'est caractérisé entre autres par les points suivants: finalité communicative de l'enseignement, prise en compte des acquis de la psychopédagogie (rôle de l'élève dans la construction des connaissances, activités de découverte) et de la linguistique (démarches d'analyse et terminologie proposées par les courants structuralistes et générativistes), «démocratisation» de la langue qui ne se définit plus seulement en référence aux modèles littéraires mais fait une place à la diversité des formes et des normes communicatives d'une part, aux production des élèves eux-mêmes d'autre part, (etc).

Les études réalisées depuis lors à propos de cet enseignement en ont fait apparaitre les apports (développement des capacités expressives des élèves par exemple) mais aussi certaines difficultés, auxquelles il s'agit bien évidemment de tenter de remédier[2]. Par exemple, aux activités communicatives d'expression s'ajoutaient des activités dites, à l'époque, de *structuration* de la langue, censées leur être subordonnées et les soutenir. Or, l'une des principales difficultés a été de concrétiser les liens entre ces deux composantes. Il en est résulté – et ceci est particulièrement visible à l'examen des moyens d'enseignement – une dichotomisation de l'enseignement et une suprématie des activités de structuration, plus faciles à enseigner et, surtout, à évaluer... Ainsi, la question qui est à nouveau posée ici, de manière très claire, est celle de l'articulation entre les activités langagières et métalangagières.

---

[2] Voir par exemple Bronckart (1988), Kilcher-Hagedorn et al. (1989), Martin & al. (1989), Weiss & Wirthner (1991), Martin & Gervaix (1992), Aeby & al. (2000), etc.

C'est donc dans ce contexte que, progressivement, les autorités scolaires de la Suisse romande ont remis l'ensemble du chantier «français» en travail. La première pierre de ce nouvel édifice – faisant suite à une demande récurrente des milieux enseignants – a consisté en l'élaboration de «séquences didactiques» pour l'enseignement de l'expression orale et écrite (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Parallèlement, un groupe a été constitué afin de «clarifier les notions grammaticales problématiques»; après diverses réflexions visant d'abord à simplifier la terminologie puis à proposer quelques mises à jour en fonction de l'évolution et de la diversification des théories de référence, ce mandat a abouti à la rédaction de l'ouvrage *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (Béguelin (dir.) 2000), destiné à offrir en premier lieu aux formateurs et rédacteurs de moyens d'enseignement une description actualisée des savoirs grammaticaux pertinents pour l'enseignement. Enfin, au tournant du siècle, dans le contexte de la rédaction, au niveau romand, de nouveaux «Plans d'études cadre» portant sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, une mise à jour plus globale de l'enseignement du français a été initiée: l'IRDP a d'abord été mandaté afin d'établir un *état des lieux* (Aeby & al., 2000 et 2001), puis un «groupe de référence pour l'enseignement du français», le GREF, a été constitué afin d'établir les principales lignes de l'enseignement à venir, en tenant compte des changements survenus depuis les années 80, et de soutenir ainsi les rédacteurs des nouveaux plans d'étude dans leur travail.

Après un long processus d'élaboration, de consultations diverses, de réécritures successives, le travail de ce groupe[3] a abouti récemment à l'édition par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) d'un document intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP, 2006), destiné à être distribué à l'ensemble des enseignant-e-s, du primaire et du secondaire, de la Suisse romande.

Ce document, dans ses grandes lignes, s'inscrit largement dans les orientations qui prévalent – malgré certaines oppositions – dans les différents pays francophones (*cf.* de Pietro, à paraitre) et qui, pour l'essentiel, étaient déjà celles de l'enseignement rénové. Divers changements ont néanmoins été nécessaires pour répondre d'une part à l'évolution de la société et de ses

[3] Coordonné par Ph. Martinet et composé de S. Aeby Daghé, D. Bétrix Kohler, J. Dolz, N. Huser, C. Merkelbach, N. Revaz, M. Saada-Robert, M. Wirthner et le soussigné.

attentes (hétérogénéité croissante des classes, réduction du temps consacré à l'enseignement du français en raison de l'introduction de nouvelles disciplines, développement des outils technologiques, etc.), d'autre part aux développements scientifiques récents de la linguistique (pragmatique, théories du texte et du discours, grammaire de l'oral…), de la psycholinguistique (procédures et stratégies des élèves: planification, mise en texte, etc.) et des théories psychologiques du développement (rôle des interactions et des médiations, cognitivisme). En outre, ces années ont vu l'émergence de la didactique, qui a mis en évidence la nécessité d'une part de prendre en compte de façon articulée et équilibrée les trois pôles concernés par l'enseignement / apprentissage: l'enseignant, l'élève et l'objet, d'autre part de fonder davantage les conceptions à venir sur l'observation concrète de ce qui se fait et ce qu'il est réaliste de faire dans les classes.

Les orientations proposées aujourd'hui – et que nous allons maintenant aborder – ne constituent donc en aucune façon une rupture radicale avec ce qui a précédé, mais plutôt une mise à jour, un dépassement, un affinement.

2. Un cadre général pour des activités métalangagières

Ce sont à présent quelques-uns des résultats de ce long processus de mise à jour que j'aimerais présenter[4], car d'une part ils représentent en quelque sorte la référence commune pour l'enseignement / apprentissage du français en 2006, d'autre part ils permettent d'illustrer quelques questions lancinantes à propos de la composante «méta» de cet enseignement et, j'ose l'espérer, d'ouvrir quelques pistes intéressantes, voire originales, pour apporter de premiers éléments de réponse à propos de la *place* et de la *raison d'être* des activités réflexives – métalangagières – à proposer dans le cadre scolaire.

Voici donc, dans leurs grandes lignes, celles de ces orientations qui nous paraissent pertinentes dans la perspective d'une réflexion sur les activités métalangagières en contexte scolaire.

---

[4] Pour ce faire, je m'appuierai essentiellement sur deux documents: celui édité par la CIIP mais aussi le Rapport du GREF, entériné par la CIIP et qui lui a servi de base: *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du groupe de référence du français* (2002). Je ne présenterai bien sûr pas l'ensemble de ces orientations qui portent sur tous les aspects de l'enseignement / apprentissage (des horaires à l'évaluation en passant par la littérature), mais uniquement celles qui me paraissent pertinentes dans la perspective de cet article et qui concernent donc, d'une manière ou d'une autre, les activités métalangagières. Pour plus d'information, *cf.* les documents susmentionnés.

2.1 Trois finalités pour l'enseignement

L'enseignement du français repose sur trois grandes *finalités* visant à rendre les élèves capables de communiquer en français de manière adéquate, de réfléchir sur la communication et sur la langue, et à leur permettre de construire des références culturelles (cf. Document *Orientations CIIP,* 2006, p. 10):

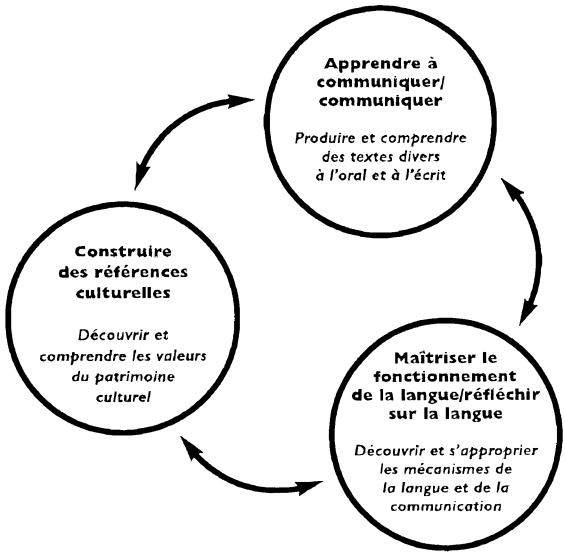

Apprendre à communiquer/ communiquer
Produire et comprendre des textes divers à l'oral et à l'écrit
Construire des références culturelles
Découvrir et comprendre les valeurs du patrimoine culturel
Maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue
Découvrir et s'approprier les mécanismes de la langue et de la communication

Schéma des finalités de l'enseignement du français

La présence d'une finalité communicative n'est guère surprenante. Elle correspond bien aux orientations qui étaient celles de la rénovation. Cependant, grâce aux recherches conduites à ce propos, la notion de communication a été largement affinée depuis les années 80 et il parait désormais possible d'en proposer, pour l'enseignement, une caractérisation plus opératoire, plus concrète, moins naïve aussi[5]. Cette finalité communicative de l'enseignement / apprentissage se concrétise dans la capacité à *produire et comprendre des textes divers à l'oral comme à l'écrit.* C'est là l'objectif prioritaire de la classe de français. Et, dans cette optique, afin de mettre un peu d'ordre

[5] En particulier, l'école n'a pas à s'occuper de toute la communication, elle n'a pas à vouloir configurer l'ensemble des comportements des élèves. C'est essentiellement sur des formes de communication publiques, relativement formelles et structurées qu'elle peut intervenir (au double sens de capacité et de permission).

dans l'immense diversité des textes, c'est le *genre textuel* qui sert de principe organisateur de l'enseignement, de point de départ et d'arrivée aux activités conduites en classe[6].

Mais c'est surtout l'interdépendance, la solidarité des trois finalités qu'il s'agit de souligner dans la perspective d'une réflexion sur les activités métalangagières. En effet, si la finalité essentielle est de faire en sorte que les élèves puissent communiquer, en produisant et comprenant des textes oraux et écrits qui soient adaptés aux diverses situations de la vie sociale, il a paru important, en même temps, d'affirmer clairement que l'enseignement a également pour ambition de les amener à communiquer de manière plus consciente, réfléchie, contrôlée, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur permettre d'acquérir des références culturelles partagées – ce qui ne signifie pas nécessairement acceptées! – qui expriment entre autres leur appartenance à une même communauté de langue.

La deuxième finalité revient ainsi à affirmer cette ambition d'amener les élèves à être capables de se distancier de leurs pratiques immédiates pour mieux les comprendre: décrire sous leurs aspects langagiers les innombrables textes auxquels ils sont confrontés dans leur vie scolaire et sociale, observer les caractéristiques de pratiques langagières et communicatives multiples et diverses (exposé technique, récit de science-fiction, débat, représentation théâtrale, etc.) afin de se les approprier, écouter pour repérer les formes particulières par lesquelles l'autre s'exprime, analyser minutieusement le canevas d'une production écrite, mais aussi, à un autre niveau d'analyse, repérer certaines régularités syntaxiques et orthographiques pour en dégager des règles ou explorer un champ lexical constituent quelques exemples d'activités qui impliquent une réflexion explicite de la part des élèves. Toutes supposent une *prise de distance* à l'égard des pratiques, et une *objectivation* du fonctionnement communicatif qui conduit à expliciter les opérations et marqueurs formels que la langue nous offre. Elles doivent ainsi fournir aux élèves une maitrise plus consciente de leurs propres comportements langagiers.

---

[6] Le genre textuel, historiquement et socialement reconnu, suppose à la fois une situation de communication, une configuration des rôles, un horizon d'attentes (plus ou moins) réciproques des acteurs, des classes de contenus, mais aussi une structure et des ressources langagières qui permettent sa mise en texte; on citera pêle-mêle pour exemples le *débat public*, le *conte,* l'*interview*, l'*éditorial*, le *mode d'emploi*, le *roman*, etc. (voir à ce propos Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) et Dolz & Schneuwly (1998)).

Les *activités de réflexion* visent donc d'une part à faire de la pratique de la langue une *pratique réfléchie*, et d'autre part à fournir aux élèves des outils opératoires en vue de cette réflexion. Ces outils consistent en des méthodes de réflexion et d'analyse ainsi qu'en une terminologie qui permet de parler de la langue (autrement dit une métalangue) et participe de la construction d'une culture commune sur la langue française.

La troisième finalité retenue pour l'enseignement du français permet de souligner l'importance de la langue – à la fois comme moyen et comme objet – dans *la construction et la transmission de références culturelles partagées qui soutiennent l'appartenance commune*. Elle exprime une volonté de faire acquérir aux élèves une *culture langagière*, constituée de savoirs, de valeurs, d'attitudes face à la langue, généralement partagés au sein de la communauté, et s'inscrit ce faisant parfaitement dans les missions assignées aujourd'hui à l'école. Ces références sont constituées d'abord grâce à la fréquentation des textes, autour de l'enseignement littéraire (avec des textes et des pratiques adaptées, dès les petites classes); mais elles concernent également la langue française et notre rapport à elle, par l'étude de son histoire, de sa place dans le monde plurilingue, (etc.). Elles sont liées aux pratiques langagières et communicatives (la lecture par exemple), car celles-ci fondent le rapport intime à la langue, mais aussi à la mise en œuvre d'activités métalangagières qui permettent la distanciation et l'explicitation.

Comme on le voit, les activités réflexives, métalangagières, sont concernées par les trois finalités: en tant qu'outils au service de la communication en premier lieu; pour elles-mêmes, en quelque sorte, dans le cadre de la deuxième finalité, dans la mesure où c'est la capacité même à conduire des activités sur la langue qui est visée ici; en tant que ces activités contribuent à la construction des références culturelles pour la troisième.

2.2 Articuler les «sous-disciplines» du français entre elles

Centrer l'enseignement sur le texte amène à réorganiser l'articulation des sous-disciplines entre elles. En effet, si chaque sous-discipline du français se distingue des autres par sa tradition et les règles spécifiques qu'elle contient, ce qui a pu justifier qu'on les travaille isolément les unes des autres, elles présentent aussi des dimensions qui se recoupent entre elles. Par exemple, une notion comme le *passif* concerne à la fois la conjugaison, les règles morphologiques et orthographiques d'accord, la syntaxe (construction du complément d'agent en *par* ou *de*, etc.) et la construction de la cohésion textuelle.

L'articulation proposée repose ainsi sur le fait que l'ensemble de ces sous-disciplines participent des activités de communication (lecture, écriture, compréhension et production orales). Elle conduit à privilégier des dispositifs en *séquences didactiques* centrées sur les genres textuels[7]:

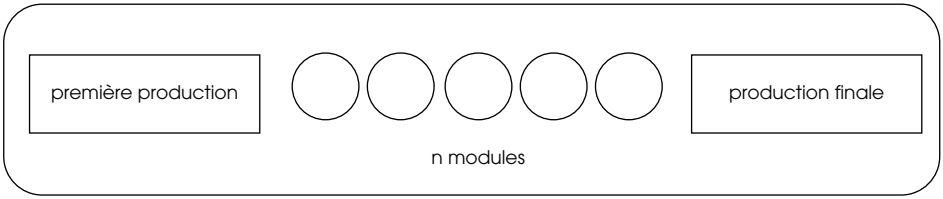


Figure 1: Schéma de la séquence didactique

Le texte, en tant que matérialisation des activités de communication, se caractérise par sa complétude (il exprime une action communicative accomplie) mais aussi par sa complexité! Il est par conséquent important, pour déclencher des activités d'apprentissage, d'adopter une approche alternant des activités *intégrées* et *décrochées*. Les premières font apprendre, mais en quelque sorte à travers le fait même de communiquer, sans qu'il n'y ait nécessairement activité métalangagière explicite. C'est le cas par exemple lorsque le travail d'écriture d'un conte est découpé en étapes qui correspondent en fait chacune à l'une des opérations constitutives d'une telle tâche: recherche d'idées et d'une trame, organisation selon le schéma narratif, mise en texte en assurant les reprises anaphoriques et la cohésion, révision du texte, (etc.). Les secondes supposent une interruption, plus ou moins prolongée, de l'activité communicative et sont explicitement focalisées sur un objet d'apprentissage (le schéma narratif, les organisateurs textuels, les reprises anaphoriques, la thématisation – via les constructions passives par exemple –, etc.). La dimension métalangagière de telles activités est évidente.

Dans un premier temps, les élèves sont donc placés face à une activité communicative globale et significative (rédiger un conte par exemple). Ce n'est

[7] Séquences du type de celles qu'on trouve dans *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Mais d'autres séquences sont naturellement possibles. Une séquence didactique est un ensemble de tâches organisées autour d'un projet communicatif qui, lui-même, se concrétise dans un genre textuel. Les tâches, qui peuvent porter sur divers objets d'enseignement/apprentissage, s'enchainent selon une logique d'alternance entre situations-problèmes (pour découvrir et construire) et activités spécifiques (pour systématiser et mémoriser).

que dans un deuxième temps, lorsqu'après une évaluation de leur première production ils auront pris conscience des difficultés de la tâche et qu'une sorte de «contrat d'apprentissage» aura été établi, qu'il leur sera proposé des activités – intégrées ou décrochées – en relation avec les différentes dimensions concernées par le genre travaillé. Dans un troisième temps, le retour à une situation de production communicative (la *production finale*) permet aux élèves l'intégration des divers apprentissages spécifiques réalisés pas à pas dans une nouvelle activité complexe qui leur donne sens.

N'importe quel aspect de la langue et de la communication pourra ainsi constituer un objet de travail prioritaire au cours d'une séquence, en particulier au moment des activités décrochées. Le problème très spécifique des reprises anaphoriques peut par exemple être travaillé de plusieurs manières: certaines très «ouvertes» de type *situation-problème*, telles l'observation des reprises dans un texte, la recherche de substituts lexicaux potentiels pour un groupe nominal, le remplacement d'un même groupe nominal dans une chaine d'énoncés, (etc.); d'autres moins, plutôt à visée de répétition, de consolidation, telles que des exercices sur les formes pronominales de reprise ou des activités d'apprentissage d'hyperonymes… Mais – et c'est là l'enjeu et l'intérêt d'une articulation des sous-disciplines du français par une approche en séquences didactiques –, la question traitée reste sans cesse liée à l'activité textuelle communicative dans laquelle elle *fait problème* et par rapport à laquelle elle *fait sens*.

III. Place et nature des activités métalangagières

Les activités métalangagières peuvent ainsi prendre des formes très diverses, des plus ouvertes aux plus répétitives, et concerner n'importe quel aspect de l'activité langagière. De plus, surtout pour celles qui sont intégrées à l'activité communicative, il n'est pas toujours aisé de les distinguer de cette dernière. Mais, l'articulation proposée ici permet de mieux saisir comment – dans le cadre d'un projet communicatif centré sur le texte et, ce faisant, dans le cadre de ce jeu entre activités langagières et activités métalangagières intégrées ou décrochées – se réalisent les trois finalités de l'enseignement auxquelles, ainsi que nous l'avons souligné, les activités métalangagières contribuent en tant qu'outil au service de la communication, en tant qu'activité même et en tant qu'elles (re)produisent des savoirs cristallisés, socialement reconnus et partagés.

Ces activités métalangagières concernent ainsi des problèmes aussi divers que la communication et ses paramètres (situationnels, actionnels...), le texte comme unité (définition, caractérisation des genres, structures...)[8], l'oralité vs la scripturalité (ce qui les distingue / rapproche, les outils et la signification de l'entrée dans l'écrit...), la conscience phonologique, le système grapho-phonétique et les règles orthographiques, les questions liées aux normes et aux variations de la langue (connaissance de certaines normes mais aussi rapport qu'on entretient avec elles...), la phrase comme constituant maximal de la micro-syntaxe (groupes, catégories, fonctions...), le mot (définition, relations lexicales, structure...), la conjugaison, et même, comme nous le verrons (point IV), l'histoire de la langue ou le français en tant que langue (ce qu'est une langue, ce qu'est le français parmi les autres langues...)...

C'est dans ce sens que le document *Orientations CIIP* (2006) parle d'une grammaire *au sens large*, en entendant par là tout cet ensemble de connaissances, notions, procédures et méthodes – véritable *boite à outils* constituée au travers des activités métalangagières intégrées ou décrochées, explicitement présentées comme telles ou non – qui portent sur les aspects multiples et divers des langues, du langage et de la communication.

Au-delà de ces principes généraux, on ne peut cependant mettre de côté ici les doutes et les critiques qui ont été adressés à l'enseignement grammatical scolaire, à la fois du point de vue de sa validité scientifique et, surtout, du point de vue de son efficacité, de son utilité pratique. La conception didactique proposée doit tenir compte de ces critiques. Mais comment? La voie choisie consiste à distinguer plus clairement les critères de validité selon les finalités poursuivies.

En tant qu'outil, les activités métalangagières valent avant tout parce qu'elles «marchent»; autrement dit, c'est leur apport aux pratiques des élèves qui définit leur pertinence bien davantage que leur cohérence théorique. Dans cette perspective, il s'agit par conséquent de s'appuyer dans la mesure du possible sur ce que les élèves font déjà (leur grammaire «intériorisée»; cf. Besse & Porquier, 1984), soit pour renforcer leurs connaissances implicites lorsqu'elles s'avèrent efficaces, soit pour les transformer lorsqu'elles sont contre-productives voire erronées. D'une certaine manière, il s'agit de *faire feu de*

[8] Cf. notamment Dolz, J. & al. (2006). Variété des positions discursives en fonction des genres textuels: l'exemple de l'argumentation, *Langages & pratiques, 37,* 40-54.

tout bois, même s'il est bien sûr préférable, par souci de cohérence, que les moyens employés puissent s'inscrire dans un cadre général qui fournira, progressivement, une représentation satisfaisante de la langue: par exemple, le *truc* bien connu «perdre / perdu» peut tout à fait être exploité d'abord de manière pragmatique, en s'appuyant sur les connaissances des élèves et en renforçant ainsi leur sens intuitif de la langue (à ce titre, il s'agit déjà là d'une procédure métalangagière!), puis «théorisé» lorsque les élèves possèdent une connaissance suffisante du système des temps.

En tant qu'elles visent à une meilleure compréhension des divers aspects du langage – de la définition de ce qu'est une langue à la découverte et à la prise de conscience et l'appropriation des règles d'accord qui la régissent, au sein du groupe nominal par exemple – et à l'élaboration d'une culture commune, les activités métalangagières doivent satisfaire à des exigences, de rigueur et de cohérence, d'un autre ordre: il s'agit en effet de doter les élèves d'une représentation des phénomènes langagiers qui soit en adéquation avec les théories *actuelles* et socialement *reconnues* du langage. Il s'agit toutefois, en même temps, de rester raisonnable et de tenir compte des données de la didactique telles qu'elles s'expriment dans les trois pôles du triangle didactique: les représentations et capacités des élèves qui définissent ce qu'il est possible et utile d'apprendre pour des élèves d'un âge donné (pôle élève), les modalités de transmission qui définissent ce qu'il est possible d'enseigner (pôle enseignant) et les contenus d'enseignement qui renvoient aux pratiques sociales de référence d'une part, aux théories de l'objet d'autre part.

IV. Des activités métalangagières pour une «grammaire au sens large»: l'éveil aux langues

Il apparait ainsi que les activités métalangagières conservent pleinement leur place dans l'école entre autres parce que, comme nous l'avons vu, l'école n'a pas pour seule ambition d'amener les élèves à savoir utiliser la langue, mais aussi de les amener à savoir l'utiliser de manière réfléchie et à construire des références culturelles partagées à propos des langues et du langage.

Dans l'optique de ce qui est dénommé «grammaire au sens large» dans le document de la CIIP (2006), il importe ainsi d'inscrire de manière adéquate l'enseignement dans le contexte social et culturel actuel (mondialisation, phénomènes de migration et de métissage, plurilinguisme, etc.). Il importe tout particulièrement d'ouvrir les activités métalangagières sur les autres

langues et, grâce à de telles activités, de mettre ces langues en relation. Les ouvrir d'abord aux autres langues enseignées, dans une perpective de «pédagogie intégrée» (Roulet, 1980; Béguelin & al. (dir.) 2003); ensuite à toutes les langues et à tous les dialectes que certains élèves apportent avec eux parce qu'ils ont d'abord acquis une première langue qui n'était pas le français, ou parce qu'ils parlent également d'autres langues à la maison. Les démarches connues aujourd'hui sous la dénomination *éveil aux langues* visent précisément cela[9]. Et elles permettent d'entrevoir concrètement comment de telles activités – qui incluent le plus souvent une orientation métalangagière forte – peuvent être réalisées dans les classes et ce qu'elles apportent aux élèves – à *tous* les élèves – dans la perspective à la fois d'une meilleure compréhension de la langue française (sa place dans le monde, son histoire, ses spécificités...), d'une préparation à l'apprentissage d'autres langues (capacités de discrimination auditive et d'analyse de structures «exotiques»...), d'une reconnaissance / légitimation des langues parlées par certains élèves, d'une ouverture à la diversité linguistique et, enfin, de la construction d'une culture plurilangagière adaptée à notre époque – car c'est bien aujourd'hui d'une culture *pluri*langagière qu'il faut parler pour la troisième finalité de l'enseignement!

Le «détour par d'autres langues» – proposé dans ces démarches lorsqu'il s'agit d'aborder un problème tel que le fonctionnement de l'écriture, le genre, le pluriel, la formation des mots ou encore l'ordre des mots dans la phrase –, représente en particulier un outil didactique original et pertinent pour amener les élèves à adopter face au langage cette posture différente, orientée vers la forme plutôt que vers le contenu, que nécessitent les activités métalangagières: dès lors, en effet, qu'ils se trouvent confrontés à des matériaux de langues inconnues qui, par leur «étrangeté», leur opacité, empêchent tout accès immédiat au sens, les élèves sont contraints de focaliser leur attention sur les indices formels qui véhiculent le sens, ils sont contraints, autrement dit, de mettre en œuvre des démarches métalangagières!

---

[9] Ces démarches ont pour principale caractéristique commune de porter sur plusieurs langues à la fois et de faire travailler les élèves sur des aspects très divers des langues et de la communication: histoire des langues, familles de langues, emprunts entre langues, observation de différents systèmes d'écriture, comparaison du fonctionnement du pluriel ou d'autres phénomènes grammaticaux dans différentes langues, découverte des sons d'autres langues, réflexions sur le statut sociopolitique des langues, (etc.). Voir par exemple Chignier & al. (1990); Babylonia 2 (1999); Candelier (dir.) (2003); Hawkins (1985); Perregaux & al. (dir.) (2002) et, dans cette même revue, de Pietro & Matthey (2001); pour ce qui concerne plus directement les activités réflexives, voir Dabène (1992), Armand (2004) et de Pietro (1999 et 2004).

V. Un défi pour l'avenir

La mise en oeuvre des orientations présentées ici constitue assurément un défi pour l'école. Les nouvelles orientations définies en Suisse romande pour l'enseignement du français et des langues devraient contribuer à le relever. Aux didacticien-ne-s et aux enseignant-e-s de faire en sorte qu'il puisse être tenu et que la «grammaire» cesse d'être aussi mal vécue par les élèves, subie au primaire «où [ils] ne savent pas pourquoi ils [en] font», engendrant «passivité, parfois révolte dans le secondaire» (Buhler, 1988, p. 3)[10]...

C'est ainsi que l'enseignement du français et des langues, à travers des activités langagières et métalangagières, pourra apporter sa contribution à une véritable *éducation* linguistique, ou plutôt plurilingue, telle que prônée par le Conseil de l'Europe et qui comprend à la fois une *formation* plurilingue – consistant à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs – et une *éducation* au plurilinguisme – consistant elle en enseignements destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique (Conseil de l'Europe, 2003).

Quant aux activités métalangagières? Nous espérons avoir montré qu'elles avaient pleinement leur place dans un tel projet, du moins lorsqu'elles sont conçues selon la perspective présentée ici, qui nous semble en effet de nature à «remotiver des troupes» qui, souvent, en ont bien besoin…

Jean-François de PIETRO est collaborateur scientifique à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP, Neuchâtel). Ses recherches portent sur l'enseignement du français, en particulier la grammaire et l'oral, sur les représentations langagières des élèves et, depuis quelques années, sur l'élaboration d'activités et l'évaluation des effets des démarches d'éveil aux langues, à travers les projets «Education et ouverture aux langues à l'école» (EOLE, Suisse) et «Eveil aux langues à l'école primaire» (EVLANG, projet européen). Il a collaboré au niveau romand au Groupe de référence pour l'enseignement du français (GREF) et fait partie actuellement de l'équipe chargée d'élaborer un modèle de compétence pour la langue première dans le cadre du projet Harmos. Il est membre du Comité de rédaction de la revue BABYLONIA et de la Délégation à la langue française de la Suisse romande.

[10] Les observations effectuées dans le cadre du projet EVLANG (Candelier (dir.) 2003) semblent indiquer que les activités conduites dans cette optique d'éveil aux langues intéressent les élèves, éveillent leur curiosité et pourraient dès lors aider à les remotiver...

VI. Références

AEBY, S., DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions.* Neuchâtel: IRDP.

AEBY, S., DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (2001). *Français 2000: Propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande.* Neuchâtel: IRDP.

ARMAND, F. (2004). Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis, XLI, 2,* 285-300.

Babylonia 2 (1999). *S'ouvrir aux langues.* Numéro thématique édité sous la responsabilité de J.-F. de Pietro.

BÉGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques* Bruxelles: De Boeck & Larcier.

BÉGUELIN, M.-J., DE PIETRO, J.-F & NÄF, A. (dir.) (2003). Approches interlinguistiques de la complémentation verbale: quels savoirs pour l'enseignant? Quels savoirs pour l'élève? *TRANEL, 37.*

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues.* Paris: Hatier-Crédif (coll. LAL).

BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maitrise du français.* Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaire.

BRONCKART, J.-P. (1988). *Groupe Bally: premier rapport de synthèse.* Neuchâtel: IRDP (Recherches; 88.114).

BUHLER, V. (1988). Les difficultés grammaticales: présentation. *Le Français aujourd'hui, 83,* 3-6.

CANDELIER, M. (dir.) (2003). *EVLANG: l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation.* Bruxelles: DeBoeck.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations. CIIP.*

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique – Secrétariat général (2006). *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du groupe de référence du français,* CIIP – Secrétariat général, septembre 2002.

CHIGNIER, J., HAAS, G., LORROT, D., MOREAU, P. & MOUREY, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue.* Dijon: CRDP.

Conseil de l'Europe (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, version intégrale: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf).

DABÈNE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères, 6,* 13-22.

DE PIETRO J.-F. (1999). La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire? *TRANEL, 31*, 179 - 202.

DE PIETRO, J.-F. (2004). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères, 28,* 161-185.

DE PIETRO, J.-F. (à paraitre). L'enseignement du français «langue commune». In: *L'avenir du français*. Agence universitaire de la francophonie (AUF).

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage et Pratique, 28,* 31-44.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.* Bruxelles: DeBoeck / COROME (4 volumes).

HALTÉ, J.-F. (1995). «Enseigner le temps à l'école». In: *Les métalangages de la classe de français: actes du 6ème colloque, Lyon, 20-23 septembre*. Lyon: DFLM (Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle), 57 – 59.

HAWKINS, E. (1985). Awareness of Language, réflexion sur les langues. *Les Langues Modernes*, *6*, 9-23.

KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C. & DE WECK, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves: recherches et réflexions critiques*. Berne: Lang.

LAFONTAINE, D. (1988). Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous! *Enjeux, 15,* 7-28.

MARTIN, D. & GERVAIX, P. (1992). *La grammaire de l'élève: savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8e année*. Lausanne: CVRP (92.2).

MARTIN, D. (1999). La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la «suite de verbe». *Tranel, 31,* 13 - 35.

MARTIN, D., WEISS, J. & WIRTHNER, M. (1989). *L'enseignement renouvelé du français dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire: 1979-1989, constats, problèmes et propositions: rapport de COROF*. Neuchâtel: IRDP (Recherches; 89.107).

PERREGAUX, C., DE PIETRO, J.-F., DE GOUMOËNS, C. & JEANNOT, D. (dir.) (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP (2 volumes avec CD audios + Fichers de documents et 1 brochure d'accompagnement).

ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier – Crédif.

SCHNEUWLY, B. (1998). «Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français: la grammaire doit-elle être utile?» In: *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*. Berne: Lang, 267-272.

WEISS, J. & WIRTHNER, M. (1991). *Enseignement du français: premiers regards sur une rénovation*. Cousset: Delval; Neuchâtel: IRDP.

Langage & pratiques, 2006, 38, 24-33

Apprendre à identifier les constituants de la langue: du contexte didactique et pédagogique aux «voies de passage» conceptuelles

Fabienne Calame-Gippet

Résumé

Cet article s'appuie sur les résultats actuels d'une recherche soutenue par l'IUFM Nord – Pas de Calais, menée avec des maitres formateurs des cycles 2 et 3 du primaire. L'objectif de cette recherche est d'étudier la capacité d'élèves de milieu socioculturel défavorisé à s'approprier la posture métalinguistique dans un contexte didactique et pédagogique qui tente de clarifier l'objet d'étude, la tâche et les démarches. Il s'agit d'observer comment ces élèves s'y prennent pour identifier des constituants de la langue au niveau de la phrase, hors contexte de lecture et d'écriture. Cet article présente quelques constats et propose des pistes de réflexion pour l'accompagnement de ces élèves.

> «ça marche pas avec mon critère / «c'était la fille la plus délicieuse» / il faut que ce soit un ogre qui dise ça»

Dans le cadre d'une recherche mise en place depuis deux ans dans des classes du primaire, nous avons choisi de suivre des élèves dits «en difficulté», et particulièrement des élèves de milieu défavorisé culturellement, dont on dit qu'ils ont du mal à considérer la langue comme un objet d'étude, c'est-à-dire en dehors de sa fonction de communication (Bautier, 2001: pour une synthèse). Nous admettons bien sûr que le rapport à la langue de scolarisation et sa maitrise sont socialement construits, mais nous nous interrogeons sur les limites des

constats effectués en milieu scolaire «ordinaire» (Lahire, 2000). De fait, nous avons constaté que des enfants issus de milieux défavorisés – c'est-à-dire éloignés de la culture scolaire et / ou dans lesquels les échanges verbaux sont peu diversifiés –, s'ils sont en «décalage conceptuel» par rapport à d'autres, se montrent capables d'adopter une posture réflexive en classe, pourvu qu'on leur en donne les moyens. En outre, les entretiens d'explicitation menés régulièrement avec certains élèves ont montré que des difficultés au niveau de la lecture, de la mise en mots ou de la mémorisation du métalangage (mais aussi de l'attention ou de la confiance en soi) peuvent masquer de réelles compétences d'analyse.

Nous avons voulu observer les capacités de ces élèves dans des tâches d'identification des constituants de la langue au niveau de la phrase (catégories linguistiques et groupes fonctionnels), dans la mesure où elles semblent être les plus difficiles, les plus abstraites, pour des enfants jeunes et / ou de milieu défavorisé. Nous n'avons pas cherché à justifier ces tâches en les reliant à des activités de lecture ou d'écriture, dans la mesure où nous voulions tester la capacité des élèves à s'intéresser à la langue comme système. Par ailleurs, nous considérons que l'approche réflexive des constituants, même si elle est construite hors projet de lecture – écriture, donne les moyens de gérer par la suite des problèmes de langue, de lecture ou d'écriture de façon explicite.

I. L'acquisition de la posture métalinguistique

> «parfois dans la langue française on peut se tromper mais on ne sait pas que l'on s'est trompé / alors il faut un peu de savoir sur la langue française»

A la suite du linguiste Culioli, Gombert propose de considérer les connaissances «épilinguistiques» comme des connaissances sur le fonctionnement de la langue non conscientes, alors qu'un comportement «métalinguistique» manifesterait un «caractère réfléchi et délibéré» (1990, p. 22). L'expression «Observation Réfléchie de la Langue» (ORL), employée en France dans les programmes de l'école primaire, renvoie de façon implicite à ces conceptions. Cependant, l'école ne tient pas compte des savoirs épilinguistiques et métalinguistiques construits à l'extérieur. Les enfants font toutes sortes d'apprentissages dans le monde social: «l'enseignant doit (…) être conscient de l'énorme effort à fournir par les enfants pour ramener ces diverses sources de connaissance au modèle de compréhension scolaire» (Delamotte, 1999, p. 54). La didactique doit s'interroger sur les conditions de l'acquisition d'une «posture métalinguistique» et sur le sens des activités pour les élèves, en relation avec leurs savoirs scolaires et non scolaires.

Il nous semble que la clarification de l'objet d'étude «langue» (souvent perçu comme uniquement scolaire) est particulièrement cruciale. Dans ce sens, il est souhaitable de développer la curiosité linguistique des élèves, de les amener à identifier la langue comme objet (complexe) du monde, à approcher la langue comme culture et comme système; à identifier la communauté disciplinaire / scientifique dont relève l'étude de la langue[1].

La langue n'est pas un objet du monde comme les autres. Elle a une forte composante identitaire et une diversité dans ses réalisations que l'on ne peut négliger lors de l'apprentissage de la «langue de scolarisation». Il y a un rapport spontané à la langue, mais l'école demande un rapport distancié, une capacité à analyser: tous les élèves ne le comprennent pas dans la mesure où les enseignants ne l'explicitent pas. Ainsi, les implicites scolaires, source de malentendus, peuvent être à l'origine de difficultés d'élèves (Lahire, 1998, p. 99; 2005, p. 397). L'hypothèse de la clarté cognitive est essentielle: je rejoins en cela les premiers travaux autour de ce sujet de Brigaudiot (1998) et de Goigoux (1998).

1. Construire le concept de «langue»

Le contexte pédagogique mis en place pour la recherche comprend ce que nous avons appelé un «réseau Langue», qui contribue à construire dans le temps le concept de langue. Il s'agit de mettre en place des «débats métalangagiers» autour d'albums dont l'histoire même objective une problématique langagière[2], autour de l'origine des outils de référence (manuels, dictionnaires, tables de conjugaison, listes de fréquence,…), autour de langues écrites anciennes ou vivantes.

Cette recherche montre que des enfants de milieu défavorisé par rapport à la culture scolaire:
– sont capables de mettre en relation réseau et ORL: dans un écrit réflexif proposé en fin d'année («Qu'as-tu appris sur la langue?»), la majorité des élèves évoque des points de langue vus en ORL et des problématiques langagières: le concept de «langue» n'est pas cloisonné;
– sont passionnés par les récits de fiction qui évoquent des problématiques qui touchent à la langue: ils interviennent beaucoup, de façon pertinente;

---

[1] Cf. Vygotski (1934/1997, p. 270 sq.: les savoirs scolaires sont issus des savoirs scientifiques).
[2] Par exemple: *La Belle lisse poire du Prince de Motordu*, Pef, Gallimard, 1980 (les paronymes et l'arbitraire de la langue); *Loubard et Perruchet,* L. Richer & C. Besse, Magnard, 1988 (la variation langagière); *L'œuf du coq*, H. Ben Kemoun, Duculot, 2005 (les emprunts aux autres langues vivantes); *J'ai attrapé la dyslexie*, Zazie Sazonoff, Rouergue, 2005.

– découvrent avec intérêt que les outils de référence ont été constitués par des spécialistes et qu'il existe une science qui étudie la langue («les géologues c'est des savants / ben je pense aussi qu'il y a des sortes de savants qui font les dictionnaires»). En séance d'ORL, des élèves font le rapprochement entre leur posture et celle des «linguistes».

2. Situer les tâches d'ORL

Ce contexte comprend aussi un temps systématique de *clarification*, impliquant les élèves, au début, en cours et à la fin de chaque séance d'ORL, pour leur permettre de mieux situer l'objet d'étude, le type de tâche proposé, les moyens d'étude spécifiques. On voit en quoi le terme de «posture» se justifie: il est question d'apprendre à se positionner autrement que de façon spontanée - on parle, on lit, on écrit (usage) et parfois on regarde «avec quoi», comme le font les linguistes, grammairiens, lexicologues,… (analyse). Comme l'ont montré en particulier les travaux de Lahire et Bautier, les élèves issus de milieux dans lesquels ils ne sont pas «préparés» aux tâches scolaires ont tendance à recontextualiser les énoncés décontextualisés d'ORL: la compréhension est dialogique, pragmatique.

3. Evaluer la posture

Nous avons observé que lorsqu'on leur demande de trier des phrases (correctes ou incorrectes; comportant ou non tel type de constituant), les élèves en difficulté situent mal la tâche, ils ont tendance à trier en fonction de champs lexicaux (sens et connaissance du monde) ou d'éléments formels non significatifs (un signe identique en début de phrase, la taille des mots,…). Dès le début de l'année, alors que la consigne mentionne l'ORL, les corpus proposés contiennent des «pièges lexicaux», avec des allusions au vécu commun (albums lus, activités dans une autre discipline, sorties, …). Il s'agit de voir si peu à peu les élèves deviennent capables de s'intéresser aux catégories de constituants, en faisant abstraction du sens des phrases.

Dans un test proposé en mai, A. (CM1, REP[3]) trie d'emblée les phrases proposées en s'appuyant sur les champs lexicaux, comme en janvier. A l'enseignante qui lui rappelle la consigne en lui demandant ce qu'il a pris en compte en ORL pour trier ses phrases, il répond: «ah non / moi j'ai mis ce qui parlait de Paul / de la cathédrale d'Amiens et en histoire». Il retourne à son tri puis fait deux tas: les phrases dans lesquelles sujet et verbe sont ensemble et les phrases où ils sont séparés (dernière séance d'ORL). A. change de posture de lui-même.

[3] Réseau d'Aide Prioritaire (quartier très défavorisé: classe de V. Owsinski – voir ci-après).

Lorsque des élèves comme A. commencent à entrer dans la posture en s'intéressant aux constituants et à la façon de les identifier, ils restent très mobilisés par le rapport au référent («on ne peut pas dire un ogre délicieux»), avec des difficultés à privilégier le *point de vue sémantique* comme moyen de catégorisation («l'adjectif donne des informations…»). Il leur est impossible d'adopter d'emblée une forme de compréhension *passive* pour se centrer sur la langue comme système. C'est le cas également des jeunes enfants et l'on peut considérer qu'il s'agit d'une évolution normale: si l'on se place du point de vue de la psychologie (Gombert, 1990), la posture métalinguistique (comme attitude de réflexion consciente sur des objets linguistiques identifiés comme tels) est acquise en milieu scolaire au cours du processus de «secondarisation» lié à l'acquisition de l'écrit. L'une des conditions d'acquisition de la posture nous semble être l'étayage de l'enseignant dans la compréhension du domaine et de la tâche – ce qui n'apparait pas dans les pratiques ordinaires (et en particulier dans celles observées par Lahire).

II. Des dispositifs qui permettent l'expression des conceptions

«quand on parle de l'ORL / on fait marcher notre cerveau»

En proposant aux élèves des dispositifs ouverts et des tâches situées au plan cognitif, nous avons pu observer leurs capacités et identifier les écueils qui font partie du cheminement conceptuel. Pour illustrer en partie ces propos, je citerai quelques points du rapport de l'une des enseignantes associée à la recherche, Valérie Owsinski (CM1, REP).

En mars, après avoir mesuré les difficultés de ses élèves devant le caractère abstrait de la catégorisation linguistique, elle construit un dispositif spécifique pour les amener à identifier l'adjectif qualificatif puis le nom commun. Lors de la première séance, elle présente un court portrait en disant aux élèves qu'elle a «joué à Filolog»[4] en surlignant une catégorie de mots dont elle ne leur donnait pas le nom. Le texte est lu; les mots sont recopiés sur des étiquettes et placés dans une boite par l'enseignante. Les élèves remarquent qu'après suppression de ces mots, certaines phrases seulement restent correctes ou compréhensibles. La consigne est la suivante: dans une série de phrases, les élèves vont devoir surligner les mots

[4] Personnage d'un album du réseau de la classe *Le coupeur de mots*, de H.J. Schädlich (linguiste allemand), 1980/1990, Castor Poche: L'étrange Filolog propose à Paul de faire ses devoirs. En échange, il lui donnera quelques petits mots de la langue pour sa collection.

qui pourraient eux aussi aller dans cette même boite. Pour clarifier la tâche, elle insiste sur les termes «mot» et «critère»: «j'ai remis tous les mots que Filolog a pris / qu'avez-vous à me dire sur ces mots en répondant à une des questions? // à quoi servent ces mots? / que représentent ces mots? / comment faire pour les retrouver? / quel critère avez-vous utilisé pour repérer ces mots?». L'idée de catégorie est donc matérialisée par la métaphore de la boite et par le soulignement de certains mots dont il faut trouver les particularités. On place ainsi l'enfant devant des «objets linguistiques» à observer, en mettant en évidence qu'il s'agit d'une tâche spécifique, ne mettant pas en jeu les mêmes compétences que la lecture, par exemple. Le dispositif met en évidence une catégorie: les élèves doivent l'identifier en précisant leurs critères. L'enseignante choisit des corpus successifs permettant d'approfondir la réflexion (dans le second corpus, la place de l'adjectif est variable) et montre aux élèves l'importance de croiser les critères. Elle reprend les formulations des élèves et les conserve un certain temps, sans leur imposer d'emblée le métalangage «académique» («avant de savoir que cela s'appelait des adjectifs, vous les aviez appelés des décriveurs»). Deux élèves ont été plus particulièrement suivis (A. et M., élèves en difficulté dans le domaine de la maitrise de la langue, de milieu très défavorisé).

1. Des critères pragmatiques provisoires

Lors de la première séance d'identification des adjectifs (23 mars), M. est le premier à répondre à la question: «comment les retrouver, grâce à quels critères?». Il dit: «un mot dans les phrases pour remplacer / par exemple // dans la première phrase / j'ai dit «c'était la grande fille»». Il s'appuie sur le texte de départ, dans lequel les adjectifs (non nommés) ont été soulignés par l'enseignante: s'il peut substituer (il fait là encore appel à son intuition linguistique), il conclut que c'est bien le même genre de mot. D'autres élèves ont adopté ce critère («le critère de M.») et il a été utilisé par les élèves pour le travail sur le nom commun. Il s'agit d'un critère *pragmatique*, inspiré par la consigne: l'enfant s'appuie sur son intuition linguistique (les critères implicites sont sémantiques et syntaxiques) en référence au texte de départ avec les mots soulignés par l'enseignante.

Un exemple dans la séance du 30 mars montre que son «critère» lui joue des tours (3ème séance sur les adjectifs, à propos de la phrase: «La semaine dernière, j'ai mangé un gâteau délicieux». La phrase de référence de M. est: «C'était la jeune fille la plus jolie…»):

Un élève: «ça marche pas / c'était une délicieuse fille / faut que ce soit un ogre qui dise ça /

M.: ça marche pas avec mon critère / c'était la fille la plus délicieuse / il faut que ce soit un ogre qui dise ça». Le recours à l'intuition linguistique est bloqué: l'usage l'emporte. Pendant la phase de recherche individuelle, il fait fonctionner son critère avec succès, en

l'élargissant: (la … fille, la plus …): «j'ai fait «c'était la splendide fille la plus splendide qu'on pouvait voir»//» (…) «j'ai dit «c'était la charmante fille la plus jolie qu'on pouvait voir»//». Selon le sens de l'adjectif à substituer, il le substitue une ou deux fois dans la phrase de départ. Comme précédemment, on voit qu'il tâtonne encore et que son critère est soumis aux aleas du sens des mots, donc du monde de référence.

2. La capacité à identifier d'autres critères

Lors de la première séance sur les noms communs, M. travaille avec A. (autre élève suivi): ses interventions pour corriger celui-ci montrent qu'il a identifié la catégorie des adjectifs, avec un autre critère que son camarade (A. utilise le critère sémantique «comment c'est»):

A: «c'est ça qui te dit comment elle est l'église / (A. évoque le «portail»)

M: c'est pas les adjectifs //». Il identifie un critère qui n'est pas le sien («comment c'est»: discuté en classe, qui figure sur l'affiche de synthèse) et il utilise un nom de catégorie. Lors du moment de rappel des critères pour identifier les noms, le 5 avril, il n'intervient pas. Par contre, au début de la séance suivante (13 avril), il précise: «on a des moyens / on a des méthodes / critères» et cite clairement le «critère d'Arman»: «s'il y a un déterminant». M. commence à concevoir des catégories linguistiques et des critères spécifiques. Dans l'écrit réflexif sur la base de la consigne: «qu'as-tu appris sur la langue?» (fin juin), il note en particulier: «j'ai appris à *retrouver* les verbes, à retrouver les sujets et j'ai appris *c'est quoi* un nom commun» (souligné par l'enseignante qui note que c'est plus précis que de dire: «j'ai appris les verbes,…» et pense qu'il sait peut-être: «ce qu'il fait et pourquoi il le fait»). Les transcriptions de séances dont on dispose montrent que cela correspond à un travail cognitif réel. Dans l'écrit réflexif suivant: «que fais-tu quand tu fais de l'ORL?», il précise: «je cherche des critères comme celui des verbes, c'est je change le temps». Ces deux écrits sont complémentaires, ils manifestent la capacité à objectiver des objets reliés à des démarches.

3. La capacité à identifier la posture

A., autre élève suivi, n'intervient pas pendant la première séance d'identification des adjectifs. A la fin de la séance, il vient dire à l'enseignante: «on a fait comme les linguistes». Le lendemain, elle lui demande d'en dire plus lors d'un entretien: «les linguistes, eux, ils pourraient nous en donner plein des mots parce que eux ils font du travail sur la langue / donc ils peuvent nous en donner des dizaines et des douzaines / parce que eux ils travaillent sur la langue // c'est sûr qu'ils en trouvent tous les jours des mots / des mots qu'on pourrait mettre dans la boite de Filolog //». L'enseignante note qu'il a bien identifié le travail de la veille, ce qui lui semble un signe d'évolution sur l'appréhension de la langue comme objet d'étude.

A.: «les linguistes / ils font ce travail là / ils cherchent aussi / comme nous on cherche en classe à trouver des catégories de mots / à trouver pourquoi on peut mettre ces mots-là ensemble / qu'est-ce qu'ils ont de pareil / qu'est-ce qu'ils ont de différent // c'est ça un travail de linguiste? //»
L'enseignante lui demande s'il se souvient du moment où ils ont parlé des linguistes en classe.
A.: «ah oui / même / avec la petite feuille avec tous les verbes / même il y en avait dix / on devait changer nos surligneurs, pour qu'on surligne les verbes / t'as dit qu'y en avait à l'écrit et à l'oral //».

Lors de cette séance (janvier), l'enseignante a noté qu'il avait beaucoup participé, comme d'autres élèves plutôt en difficulté, pas très scolaires, dont on dirait a priori que «la langue est loin d'eux». A. va évoluer plus difficilement que M.: il s'attache longtemps au critère sémantique et veut le réutiliser tel quel pour identifier la catégorie suivante (noms); mais, dès la seconde séance sur l'identification du nom (le 5 avril), l'avancée conceptuelle est nette (cf. ci-après).

4. La capacité à expliciter la notion de « critère»

Le 4 avril, au début de la première séance, alors que l'enseignante (E) leur annonce: «on travaille sur une nouvelle catégorie de mots», S., très bonne élève, qui participe beaucoup, dit: «comme c'est pas les mêmes mots / on n'aura pas les mêmes critères /». Les meilleurs élèves en ORL, dans les classes suivies, sont ceux qui savent identifier le fait de catégoriser: il faut noter qu'ici le milieu étant défavorisé, celà signale que le profil cognitif, les capacités d'abstraction, semblent plus significatifs que le milieu socioculturel: ce sont des élèves qui s'emparent très vite de ce que leur propose l'école.

Le 5 avril, A. est le premier à rappeler la séance précédente:

A.: «on a travaillé sur de nouveaux mots/ on a trouvé de nouveaux critères //
E.: pour essayer de faire quoi avec ces nouveaux mots?
A.: on a trouvé / on a trouvé quatre critères pour les retrouver //».

A la fin de la séance du 13 avril, A. redonne la définition (à propos du nom), un exemple adapté à l'appui:

E.: «qu'est-ce qu'on a appris de plus sur les noms communs / qu'on ne savait pas et qu'on sait maintenant? /
A.: c'est quand tu veux chercher des noms communs et ben / tu sais que quand on avait travaillé avec toi et ben / tu peux te servir des critères / comme «quelqu'un» ou «quelque chose» / ça t'aidera plus facilement à trouver //
T.: nous / on savait pas aller les chercher les noms communs / maintenant / on sait comment faire pour aller chercher les noms communs //». T. (élève faible qui participe mieux) exprime une action concrète («une idée de quête, souvent difficile», note l'enseignante). La définition d'A. montre que, malgré ses difficultés en maitrise de la langue et un milieu défavorisé, il est capable d'identifier ce qu'est un critère en contexte, et semble proche de pouvoir généraliser.

M. évolue plus rapidement. Au début de la séance du 13 avril, l'enseignante annonce la suite du travail sur les noms et demande: «comment on s'y prend pour les retrouver?
M.: on a des moyens / on a des méthodes / critères» (sur demande d'un exemple / il cite «celui d'Arman» / «s'il y a un déterminant»).

En fin d'année, à la question «que fais-tu quand tu fais de l'ORL?», 14 élèves sur les 17 présents évoquent les «critères», 3 seulement ne citent pas d'exemple à l'appui. La capacité à expliciter la notion de «critère», ne serait-ce que par un exemple, manifeste une posture métalinguistique.

III. S'appuyer sur une meilleure connaissance des «voies de passage» conceptuelles

«c'est peut-être ceux-là qui se révoltent qui viennent dans le groupe sujet»

En plaçant des élèves de milieu socio-culturel défavorisé en situation de recherche dans un contexte stimulant, dans le cadre d'une pédagogie attentive à l'expression des stratégies individuelles, nous avons observé qu'ils exprimaient bien souvent des ressources «cachées»[5]. Ces ressources sont parfois inattendues, voire déstabilisantes pour un enseignant – d'autant plus que celui-ci est pressé de voir ses élèves acquérir des savoirs «académiques». Si l'on veut accompagner le cheminement conceptuel de ces élèves, cela nécessite de prendre en compte:

– les points de passage d'une posture communicationnelle (le langage en situation) à une posture métalinguistique (la langue comme système), que l'on peut considérer comme des indicateurs d'entrée dans une posture métalinguistique: l'enseignant peut s'appuyer sur la tendance spontanée des élèves à privilégier le sens référentiel, l'action, le concret et à privilégier un certain type de critère plutôt qu'un autre au début, pour faire évoluer les conceptions. Il peut accepter des critères pragmatiques, en les identifiant comme des critères provisoirement acceptables. Il peut proposer des manipulations concrètes. En amenant les élèves à identifier d'autres critères pour objectiver une catégorie, il les aide à revenir sur des conceptions partielles et à mieux comprendre la tâche;

– les points d'évolution vers une posture plus affirmée: l'enseignant peut stimuler la capacité à s'approprier la méthodologie propre au domaine (identifier un critère; illustrer un critère par un exemple; mettre en mots sa procédure; expliciter l'utilisation de plusieurs critères).

Fabienne CALAME-GIPPET est enseignant-chercheur en Sciences du langage, membre de l'équipe DYALANG FRE 2787, Université de Rouen, et formatrice à l'IUFM Nord - Pas de Calais (Centre de Lille). Son champ de recherche actuel concerne la didactique de la grammaire et le rapport à la langue de scolarisation.

[5] Les observations ont aussi été effectuées à partir d'écrits réflexifs et d'entretiens d'explicitation individuels.

IV. Références

BAUTIER, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation, *Revue Française de Pédagogie, 137,* 117-161.

BRIGAUDIOT, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit, *Repères, 18,* 7-27.

CALAME-GIPPET, F. (2003). «L'écriture personnelle, intermédiaire pour construire une posture métalinguistique à l'école et au collège dans la discipline «français»». In: J.-P. Bernié (Ed.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement,* CD-Rom. Bordeaux: IUFM d'Aquitaine – Université Victor Segalen.

CALAME-GIPPET, F. (2004). «Les élèves et la posture métalinguistique: quelles conditions d'apprentissage?» In: C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue; approches linguistiques et didactiques*, Marseille: Université de Provence, 175-184.

CALAME-GIPPET, F. (2005). Découvrir l'activité métalinguistique avec l'écriture d'invention: quelles tâches? quels dispositifs?, *Pratiques, 127-128,* 97-112.

DELAMOTTE, R. (1999). La personne langagière, *Le Français dans le monde,* juillet, 45-57.

GOIGOUX, R. (1998). «Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite». In: Dolz, J. et Meyer, J.C. (dir.). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne: Lang.

GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.

LAHIRE, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires.

LAHIRE, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte.

VYGOTSKI L. (1934/1997). (trad. P. Sève). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Langage & pratiques, 2006, 38, 34-45

Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte[1]

Thérèse Thévenaz-Christen,
Jessica Claude & Caroline Dombre

Résumé

La présente contribution cerne les composantes des activités langagières et métalangagières qui font l'objet de la construction d'une attention conjointe entre enseignant et élèves d'une classe de 2e enfantine à Genève en début d'année scolaire. Sur la base d'une observation de 5 moments, l'analyse d'une séquence d'enseignement de dictée à l'adulte montre que la construction de l'attention conjointe porte tant sur des composantes textuelles que scripturales. La négociation du contenu à dicter et dicté par les élèves à l'enseignante conduit à le transformer en un oral écrivable, à le segmenter en mots en fonction de l'organisation du texte.

Avec la dictée à l'adulte pour dispositif, la présente contribution analyse un objet langagier tel qu'il se construit entre enseignant et élèves d'une classe de 2e enfantine en début d'année scolaire. Ce qui est analysé ici est structuré en une séquence d'enseignement/apprentissage composée de 5 brefs moments successifs visant l'écriture d'un genre de texte: *la recette de cuisine*. Trois précisions permettent de comprendre la nature des activités langagières et métalangagières de l'enseignement/apprentissage:
1) ce qu'est la dictée à l'adulte et ses caractéristiques;
2) la conception de l'objet d'apprentissage concernant l'écriture d'un genre de texte particulier, la recette de cuisine. Autrement dit, quelles sont les composantes en jeu dans l'apprentissage;

[1] Le remarquable mémoire de licence et dispositif d'observation de Claude & Dombre (2003) fournissent les données empiriques à la base de l'analyse présentée ici. Nous les en remercions vivement.

3) la définition d'une séquence d'enseignement et son rôle pour la structuration de l'apprentissage.

Ces trois points permettent de mettre en évidence les composantes du langage écrit travaillées avec les élèves en classe, en particulier dans une classe d'élèves de 5 ans.

Les destinataires de la revue *Langage & pratiques* sont directement ou indirectement concernés par l'analyse de ce qui se travaille dans une séquence d'enseignement /apprentissage en classe à l'école enfantine. Parmi les nombreuses raisons, relevons-en deux. Premièrement, l'analyse porte sur un dispositif bien connu et pratiqué en classe, la dictée à l'adulte (Lentin & al., 1977), dans une perspective scripturale et textuelle. Secondement, la contribution présente un point de vue sur l'enseignement systématique relatif à un objet d'apprentissage construit et négocié en fonction des capacités des élèves; un point de vue susceptible d'éclairer des pratiques professionnelles à travers d'autres pratiques professionnelles.

I. La dictée à l'adulte

1. Présentation schématique du dispositif

Rappelons que *la dictée à l'adulte* instaure un dispositif d'écriture particulier pour apprendre à lire, qui réunit un ou plusieurs apprentis-lecteurs et un adulte lettré. Elle consiste en une chose d'apparence simple: de l'écrit se fabrique par le truchement d'une dictée assumée par un apprenant lecteur, étayée par un adulte qui écrit et relit. Cette tâche complexe illustre une manière d'initier à la communication écrite. Le terme *dictée à l'adulte* renvoie, comme le précise Grobety (1993), à des pratiques de recherche psycholinguistiques (Sprenger-Charolles, 1988) ou didactiques (David, 1985, 1991), probablement inspirées à la fois des pratiques sociales d'enseignement/apprentissage et des pratiques des écrivains publics dans des sociétés encore faiblement alphabétisées (Chartier, Clesse & Hébrard, 2003 p. 81-119). La *dictée à l'adulte* désigne le plus souvent un dispositif d'enseignement /apprentissage destiné à des élèves qui entrent dans l'écrit.

2. Les composantes scripturales

Trois composantes principales interviennent dans la dictée à l'adulte. Précisons que ces composantes se définissent par contraste avec la communication orale:
– *au plan de la situation de communication*, la prise en compte – et la prise de conscience – des contraintes de la communication écrite: absence du destinataire qui

ne partage pas l'espace/temps de l'énonciateur; représentations que l'énonciateur se construit des connaissances du destinataire et de la situation dans laquelle ce dernier se trouve;
– *au plan du contenu*, la transformation du sens en phrases et en mots: pour des apprenants scripteurs ce qui est énoncé oralement doit être transformé en un écrit linéarisé, segmenté en phrases reliées entre elles de manière cohérente. Cette transformation se décrit comme passage du langage parlé en oral écrivable, puis en écrit oralisé (dicté en segmentant en mots et relu);
– *au plan de la matérialité de l'écrit*, la segmentation en phrases et en mots: pour et par la dictée, l'élève est amené à énoncer des phrases à écrire, à les énoncer l'une après l'autre (production d'un oral écrivable), chacune étant à segmenter en mots (écrit oralisé). La matérialité de l'écrit est ainsi négociée et montrée aux élèves au fur et à mesure de la dictée. L'élève voit l'écrit dans sa fabrication et son résultat. Entre autres, l'élève apprend ce que sont les blancs marquant la séparation entre les mots, ce que représente un mot à l'écrit.

Sur cette base, l'enseignant ou le didacticien observe les capacités suivantes: formuler le contenu, énoncer un oral écrivable qui répond aux contraintes de l'écrit; segmenter une phrase en mots, en dictant avec des pauses entre les mots; s'intéresser et suivre du regard l'écriture de l'adulte; relire ce qui vient d'être écrit; relire l'écrit quelques jours plus tard. Le dispositif de dictée à l'adulte suppose un contenu, une forme textuelle et une organisation temporelle de l'apprentissage. Il s'agit ici de l'écriture d'un genre de texte particulier, la recette de cuisine dans le cadre d'une séquence d'enseignement/apprentissage.

II. La séquence d'enseignement/apprentissage *dictée d'une recette de cuisine*

Jusqu'ici, il a été question du dispositif de dictée à l'adulte. Selon nous, il s'agit de penser l'enseignement/apprentissage en termes de séquence. Regardons pourquoi. La séquence définit un empan temporel qui dépasse le temps d'une activité isolée ou d'une tâche matérialisée dans un dispositif. Elle suppose une structuration de l'enseignement en diverses activités relatives à des composantes de l'objet d'enseignement. Cette structuration en éléments interreliés est la condition d'une appropriation. De ce point de vue, la séquence, comme unité pour apprendre, représente une décomposition de l'objet hiérarchiquement organisée. Elle définit au plan local une décomposition de l'objet et cerne comment l'objet progresse au fil de la séquence. Certes la séquence délimite arbitrairement le flux

ininterrompu de l'enseignement/apprentissage en classe, mais elle permet d'en appréhender une entité significative et pertinente. Par séquence, nous entendons un ensemble d'activités, de productions d'élèves ou d'exercices organisés par des tâches, sur un laps de temps donné, dont l'enseignant, par son discours, annonce le début et la fin. Une évaluation formative ou sommative peut en faire partie. La séquence observée ici consiste en une séquence structurée par le dispositif de dictée à l'adulte et le genre: recette de cuisine. Observons les principales composantes relatives au genre.

2.1 La situation de communication

Le genre de texte *recette de cuisine* concerne une sphère particulière d'activités humaines, l'alimentation, la nourriture et les repas. Le genre textuel[2] entre en scène, lorsqu'on recourt à une recette écrite pour vérifier ou connaitre le procédé de fabrication précis d'un mets. Le plus souvent, le genre *recette*[3] doit permettre de cuisiner avec efficacité et sans risque de se tromper grâce aux instructions d'un expert en cuisine. Relativement au référent, ceci suppose un rapport dissymétrique entre l'énonciateur du texte et le destinataire de celui-ci. Plus précisément, l'action langagière consiste à décrire toutes les actions à exécuter dans un ordre réglant l'action. Pour des jeunes élèves, on peut supposer que le monde de la nourriture et des repas quotidiens est bien connu. Par contre, la consultation de livres de cuisine ou de recettes est certainement très occasionnelle ou inexistante.

Retenons de tout ceci que l'écriture d'une recette de cuisine en classe peut permettre de montrer à des apprenants lecteurs une fonction de la lecture qui consiste à agir à partir de l'écrit. De plus, la situation de communication différée dans le temps et dans l'espace entre l'énonciateur et le destinataire du texte peut être explicitée. Certainement mieux encore dans une situation d'écriture que de lecture.

2.2 La gestion discursive

Orienté par le but visé par le genre *recette*, le contenu est évoqué dans différentes parties de texte très clairement délimitées: le titre nomme le mets final et en construit une première représentation; trois parties de texte distinctes, signalées

---

2 Voire entre autres Bronckart, 1996, chapitre 2 et 5.

3 Pour une discussion sur le genre et son caractère injonctif ou procédural, c.f. Thévenaz-Christen, 2005, p. 203 et sq.

par des sous-titres, évoquent la liste des ustensiles, des ingrédients, et la marche à suivre; cette dernière décrit toutes les actions avec précision et de manière exhaustive. Soulignons-le, pour les jeunes élèves, ces éléments ne sont pas connus et représentent des difficultés notables.

2.3 Les unités linguistiques

La mise en mots d'une recette implique un lexique tout à fait précis ayant trait à la sphère d'activité et au mets: par exemple, les termes *ustensiles, ingrédients, marche à suivre, bol, moule, spatule,* (etc.) ou encore des verbes d'action, tels que *découper, mélanger,* (etc.).

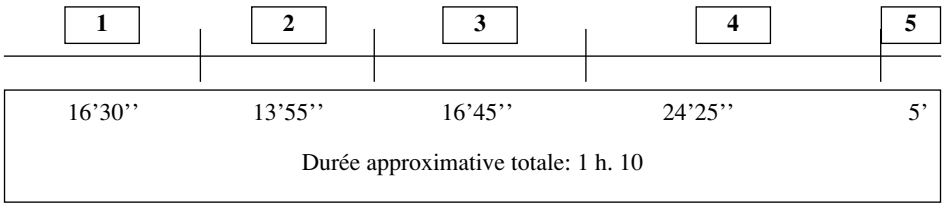
La structuration des phrases à visée prescriptive suppose le plus souvent l'usage du *présent* (*tu* ou *vous*, selon le destinataire), de l'impératif ou de l'infinitif. Les marques d'énumération des listes ou de la marche à suivre supposent l'utilisation d'*organisateurs* spécifiques (tirets, chiffres, lettres, etc.)

Tous ces éléments ne sont pas connus des élèves et montrent l'ensemble des composantes sur lesquelles l'enseignant peut focaliser leur attention. La dictée à l'adulte permet d'intervenir non seulement sur certaines composantes relatives au genre, mais aussi, nous le rappelons, sur la capacité des élèves à énoncer une phrase écrivable, à dicter un écrit oralisé segmenté en mots, à fixer leur attention sur l'écrit tracé par l'enseignant… Regardons plus précisément ce qu'une enseignante travaille au cours d'une séquence singulière.

III. Analyse d'une séquence de dictée à l'adulte pour produire une recette

3.1 Description de la séquence

La séquence observée en classe se découpe en 5 moments. Le graphique 1 montre que les durées des 5 moments varient beaucoup. Rappelons que la séquence observée représente une coupe dans le déroulement plus ou



Graphique 1: Durée totale et durée de chacun des 5 moments de la séquence

moins continu de l'enseignement. Sur un plan général, l'histoire de la classe se compose d'autres dictées à l'adulte ou séquences de lecture/écriture, ainsi que de nombreuses autres activités. Par exemple, concernant la séquence schématisée ci-dessus, certaines activités ou moments ne sont pas représentés et sont en relation directe avec la séquence décrite. Ces moments concernent la préparation et la fabrication en classe de la recette par les élèves, le cake à la vanille. Et d'autres moments porteront sur les mêmes composantes et suivront le moment 5:
– soit directement dans la foulée, la marche à suivre de la recette n'étant pas totalement écrite à la fin du moment 5 (voir ci-dessous);
– soit plus tard, alors que l'enseignante conduit une autre activité portant sur des composantes scripturales ou sur le genre de texte recette de cuisine.

3.1.1 Résumé schématique des 5 moments

Précisons que la démarche de l'enseignante consiste, pour obtenir une attention conjointe, à recourir le plus souvent à un questionnement maïeutique[4] et à susciter des interactions entre élèves. L'enseignante veille aussi à associer les élèves aux décisions à prendre, concernant par exemple le choix du titre, des sous-titres ou de certains termes, ustensiles ou matériel.

Moment 1: rappel de l'activité de fabrication du cake. Annonce du projet d'écriture et de la dictée à l'adulte. Dictée du titre, de la liste des ingrédients. Adaptation de l'enseignante aux capacités et renoncement à faire dicter d'abord la liste complète des ingrédients. Annonce de l'élaboration de la marche à suivre pour que les destinataires du texte puissent fabriquer le cake.

Moment 2: avec l'aide de l'enseignante, rappel des ustensiles et des ingrédients précédemment énumérés et dictés. Dictée à l'adulte et demande de précision des quantités (1 bol, par exemple). Relecture avec les élèves par pointage de chacun des mots. Repérage de ce qui manque. Pointage du titre que les élèves doivent relire.

Moment 3: rappel du projet (pourquoi la classe a confectionné un cake à la vanille). Annonce de mise en ordre de la liste déjà écrite et justification (pour que les élèves d'une autre classe, destinataires du texte, puissent facilement refaire la recette). Rappel par questionnement des élèves de ce qu'est un

[4] Par questionnement maïeutique, en référence à Socrate, nous désignons le dialogue pédagogico-didactique qui incite à la formulation des idées des apprenants – à «faire accoucher les esprits de leurs pensées» – et à leur transformation par le truchement des reformulations de l'enseignant.

titre. À partir de ce qui avait été écrit, réécriture de la liste du *matériel*, terme finalement adopté par les élèves. Dictée des *choses à manger*, terme remplaçant celui d'ingrédients. Annonce de l'écriture des «choses qu'on a faites avec les mains».

Moment 4: rappel de ce que sont une recette et un titre. Dictée pour compléter les listes. Relecture. Prise de conscience par les élèves qu'ils ont effectué des actions précises. Evocation des actions. Énonciation d'un problème: trouver le titre de la partie «marche à suivre». Énonciation et dictée de chacune des actions. À la fin du moment 4, le texte suivant est affiché au tableau noir, sur deux grandes feuilles.

Le cake à la vanille Matériel: 1 moule 1 gobelet vide 1 cuillère en bois 1 grand bol Les «choses» à manger: 2 œufs 2 gobelets de farine 2 gobelets de sucre 1 yoghourt à la vanille 1 sachet de sucre vanillé	On a versé le yoghourt vanille dans le bol. On a mis le sucre dans le bol. On a mis la farine. On a mis les œufs dans le bol. On a versé la levure. On a renversé le sucre vanillé. On a «brassé» la pâte. On a mis au four.

Tableau 1: Reproduction du texte tel que les élèves le voient

Moment 5: Observation du texte, des différentes parties: le titre, le matériel, les «choses» à manger. Relecture du texte par l'enseignante. Pointage du titre qui manque. Propositions des élèves: les «choses à faire». Révision et discussion de la description d'actions sous forme d'évocation: on a versé… Propositions par l'enseignante et négociation de formulations: on verse, on remue, on mélange. Révision du sous-titre les «choses à manger» en «choses à préparer».

3.2 Synthèse des composantes langagières et métalangagières

3.2.1 Repérage des principales composantes pointées

Les principales composantes pointées par l'enseignante se présentent sous forme de tableau selon les 5 moments de la séquence. Ces composantes sont classées en fonction du temps passé dessus avec les élèves, pour chacun des 5 moments. Dans le tableau ci-dessous, nous faisons figurer les 4 composantes sur lesquelles enseignante et élèves se centrent le plus. Dit autrement, en position 1 figure la composante sur laquelle élèves et enseignants ont passé le plus de temps. Les autres composantes, plus sporadiques, ne sont pas montrées ici.

Pour le classement, nous avons retenu les composantes suivantes: le contexte de communication du genre; l'organisation du contenu; la lexicalisation; la mise en mots; la syntaxe des phrases; les organisateurs énumératifs; la segmentation en mots et la segmentation phonémique. Précisons que la *lexicalisation* désigne la transformation de l'action en mots pour écrire la recette à partir de ce que les élèves disent et évoquent en rapport avec la fabrication du cake. À remarquer que cette transformation se décompose. Prenons un exemple. Au moment 1, les élèves relatent ce qu'ils ont fait; ils évoquent la fabrication de la recette et utilisent *spontanément* le lexique qui est le leur: «on a mis du sucre...». Comme le précise l'enseignante, il s'agit d'écrire à d'autres ce qu'il faut prendre pour fabriquer le cake à la vanille et de dicter chacun des éléments nécessaires. Par le truchement des interactions et par une focalisation sur le langage, avec un rapport au langage qui n'est plus spontané, mais réflexif, on a mis du sucre se transforme dans la liste des ingrédients en: 2 gobelets de sucre. L'évocation de l'action se trouve désyncrétisée par la formulation lexicale, les mots *deux, gobelets, de* et *sucre* sont formulés. Ce groupe de mots est alors dicté par les élèves, répété et segmenté. Cette transformation consiste à énoncer un *oral écrivable* (par lexicalisation) et à produire un écrit oralisé (mise en mots). Elle constitue un réel enjeu d'apprentissage pour des élèves de 5 ans. Dans la présente séquence, elle porte surtout sur le lexique et la formulation des mots pour les écrire, la part de mise en phrases (lexicalisation syntaxique) étant réduite, le temps étant surtout alloué à la production de deux listes.

Parmi l'ensemble, seuls trois points sont commentés. *Premièrement*, la part tout à fait dominante de la lexicalisation. La lexicalisation est complètement orientée par l'organisation de la recette: l'établissement de deux listes et de la marche à suivre. Ceci suppose que l'action évoquée on a mis du sucre se lexicalise en: 1 gobelet dans la liste du matériel; 2 gobelets de sucre dans la liste des «choses à manger» (voir texte reproduit ci-dessus) et, que dans la marche à suivre, on a mis le sucre

	Moment 1	*Moment 2*	*Moment 3*	*Moment 4*	*Moment 5*
1.	**Lexicalisation**	**Lexicalisation**	**Lexicalisation**	**Segmentation en mots**	**Organisation du contenu**
2.	**Organisation du contenu**	**Segmentation en mots** (relect. av. aide)	**Segmentation phonémique**	**Lexicalisation et mise en mots**	**Mise en mots** (description d'actions)
3.	**Segmentation en mots**		**Organisation du contenu**	**Organisation du contenu**	
4.	**Segmentation phonémique**			**Segmentation phonémique**	

Tableau 2: Composantes principales travaillées selon la part temporelle dans chacun des 5 moments

dans le bol, elle s'énonce pour finir en: on met le sucre dans le bol. Ceci fait apparaitre une des principales fonctions de la dictée à l'adulte qui place les élèves devant la contrainte de sélectionner le contenu à communiquer, de le formuler de façon compréhensible et de le mettre en mots selon les normes de l'écrit. De plus, avec le genre *recette*, un élément crucial est montré: la différence entre l'action de faire le gâteau et l'activité langagière en jeu. L'enseignant – par le truchement de la formulation de ce qui a été fait en reformulation pour que d'autres puissent fabriquer la recette – désyncrétise l'activité globale – le tout de ce qui a été fait en classe en relation avec le cake à la vanille – en formulations standardisées et ordonnées.

Deuxièmement, la segmentation en mots – par la dictée et l'écriture, et par la relecture –, et la segmentation en phonèmes intervient à plusieurs reprises. Aux composantes langagières mentionnées ci-dessus, s'ajoutent donc des composantes scripturales: les élèves apprennent ce qu'est un mot et ce qu'est un phonème (appelé «son» par l'enseignante). Ils découpent des mots en phonèmes, trouvent des mots qui comportent un même phonème. Ils identifient des lettres et en mentionnent. Non seulement ces concepts sont montrés dans leurs fonctions, mais ils sont nommés comme concepts servant à désigner l'écrit.

Troisièmement, dans l'ensemble de ce qui apparait dans le tableau, il est intéressant de signaler ce qui en est absent: les éléments contextuels propres au genre recette. L'enseignante mentionne certes parfois le but ou les destinataires du texte, mais cette part est réduite et n'apparait pas dans les 4 premières positions. Signalons que la composante contextuelle est faible tant lors du lancement de l'activité d'écriture qu'à la fin de la séquence observée, alors qu'il s'agit de

passer de l'évocation à une forme prescriptive. À remarquer que la nécessité de cette transformation langagière s'observe par la discussion suscitée par l'enseignante au moment 5, mais qu'elle ne s'est pas traduite en une tâche de transformation lexicale et syntaxique. Peut-être qu'elle a été menée en classe par la suite.

3.2.2 L'activité métalangagière

Dans l'ensemble de la séquence, grâce au dispositif de dictée à l'adulte, l'activité essentielle ne relève pas du langage spontané, mais élèves et enseignante réfléchissent ensemble sur «la manière de dire et comment mieux dire». L'attention conjointe sur le langage peut être caractérisée d'activité métalangagière. Par activité métalangagière, nous entendons un changement de regard par rapport à l'action langagière. Ce changement qu'Érard (1998, p. 172) appelle décrochement modifie le but de l'activité, dans la mesure où la réflexion sur la langue devient le but de l'activité langagière. L'activité langagière est alors regardée, choisie, discutée et évaluée par l'enseignante ou par les élèves. Ceci au moyen d'une activité langagière de questionnement et de problématisation. Nous l'avons vu, différentes composantes du genre et de l'écrit sont pointées et visent un début de réflexion sur et d'anticipation de l'action langagière. Ces discussions réflexives sont parfois l'occasion d'un renoncement momentané ou définitif par l'enseignante, lorsqu'elle estime que les capacités des élèves sont dépassées.

L'activité métalangagière porte non seulement sur l'écrit et le texte, mais aussi parfois sur la tâche à réaliser. Par exemple, lorsque l'enseignante explicite ce qu'est la dictée: dicter mot après mot. L'activité métalangagière relève parfois d'une activité métalinguistique et consiste alors à stabiliser certains termes qui désignent des composantes du langage écrit, du texte ou des livres: ici, les termes de *titre*, de *recette*, de *mot*, de *son* sont institutionnalisés. Ces termes finissent par composer un métalangage propre à l'écrit, métalangage nécessaire à la conceptualisation de l'écrit.

IV. En guise de conclusion

L'observation d'une séquence de dictée à l'adulte pour écrire une recette permet de voir quelles composantes langagières sont travaillées et plus précisément comment les composantes langagières sont reprises, négociées et transformées. Le dispositif est particulièrement fécond pour travailler au cœur des représentations de l'écrit des élèves, ce qui parait essentiel en début de 2e enfantine. Le décrochement provoqué par le dispositif permet des focalisations

à large spectre, sur la lexicalisation et la mise en mots, mais aussi sur la segmentation en mots et en phonèmes. La matérialité de l'écrit est ainsi concrètement montrée aux élèves.

Le dispositif d'observation met particulièrement bien en évidence que la dictée à l'adulte vise une présentation de l'ensemble des composantes langagières dans la mesure où différentes composantes sont montrées dans leurs fonctionnements. À ne pas confondre avec un apprentissage visant la structuration de certaines composantes. L'observation présentée ici ne permet en effet pas de voir ce que les élèves exercent, car les activités de structuration sont de fait écartées. Est-ce que certains phonèmes ou certains graphèmes sont systématiquement travaillés? Impossible de répondre. Le travail systématique, absolument crucial pour des élèves de 5 ans, porte ici sur la transformation du contenu à dire en *oral écrivable* et en *écrit oralisé*, ce qui se conçoit puisque la séquence d'enseignement a lieu en début d'année scolaire.

Thérèse THÉVENAZ-CHRISTEN est actuellement maitre d'enseignement et de recherche à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, à Genève. Principalement impliquée dans la formation des enseignants et des enseignantes primaires, elle mène des recherches sur les dispositifs et les pratiques d'enseignement pour l'apprentissage du langage oral et écrit, production et compréhension.

Jessica CLAUDE et **Caroline DOMBRE**, enseignantes à Genève, sont les auteurs d'un mémoire de licence sur la dictée à l'adulte.

Références

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

CHARTIER, A.-M., CLESSE, Ch. & HÉBRARD, J. (2003). *Lire écrire. 2. Produire des textes*. Paris: Hatier. (1ère édition, 1998).

CLAUDE, J. & DOMBRE, C. (2003). *La dictée à l'adulte: pratiques d'enseignants ou comment la DA peut-elle être une démarche-passerelle entre l'apprentissage de la lecture écriture et la production de textes à travers les genres textuels*. Mémoire de licence en Sciences de l'Education, Université de Genève.

DAVID, J. (1985). Une activité de production d'écrits à l'école maternelle: la dictée à l'adulte. *Études de linguistique appliquée, 59*, 77-87.

DAVID, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit... *Études de linguistique appliquée, 81*, 7-19.

ÉRARD, S. (1998). «Des activités métalangagières pour intervenir sur l'oral des élèves». In: J. Dolz & J.-C. Meyer. *Activités métalangagières et enseignement du français,* Actes des journées d'étude en didactique du français, Cartigny, 28 février – 1 mars 1997, (pp. 172-192). Berne: Lang.

GROBETY, C. (1993). *Quelques aspects de la progression de l'enfant dans la situation d'apprentissage médiatisé de dictée à l'adulte*. Mémoire de licence en Sciences de l'Education, Université de Genève.

LENTIN, L., CLESSE, C., HEBRARD, J., JAN, I. (1977). *Du parler au lire*. Paris: E.S.F.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1988). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: contribution*. Thèse de doctorat, Sciences humaines, Université Paris V René Descartes.

THÉVENAZ-CHRISTEN, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2005/ThevenazT/meta.html

Langage & pratiques, 2006, 38, 46-57

Rôles des adultes dans les conquêtes «méta» des jeunes enfants

Mireille Brigaudiot

Résumé

Pour entrer dans l'apprentissage de la lecture-écriture, les enfants doivent avoir découvert le principe alphabétique. Pour les y préparer en amont, les écoles maternelles françaises consacrent actuellement un temps important à des activités phonologiques qui vont jusqu'à la «manipulation» des unités syllabiques et phonémiques. Or, certains enfants sont perdus devant ces situations. Cet article suggère que les enfants seraient mieux préparés à de telles activités purement métalinguistiques si les maitres commençaient par leur présenter fréquemment des jeux de langage et s'ils leur démontraient dans un second temps le fonctionnement des unités alphabétiques dans l'écrit. Le modèle de l'attitude des maitres est ici l'attitude parentale dans la toute petite enfance.

I. Eléments de cadrage notionnel

On adoptera la définition suivante: une «attitude méta» est un comportement (verbal ou non-verbal) qu'on peut interpréter comme supposant un dédoublement, même a minima,
– soit entre une activité langagière *et* son produit l'énoncé (traité indépendamment de son énonciateur);
– soit entre un énoncé *et* son sens (chaine sonore traitée indépendamment de ce qu'elle signifie);

– soit entre un mot *et* sa signification (patron phonique en tant que «signifiant» traité indépendamment de son «signifié»).

La question de l'interprétation d'un comportement (c'est-à-dire la décision de le considérer comme «méta» ou pas) n'est pas simple. En effet, si elle va de soi lorsqu'un sujet parle du langage ou de la langue par auto-référenciation[1], elle est moins évidente quand un sujet sourit en entendant un jeu de mots. Pour notre part, nous considèrerons dans ce dernier cas que l'attitude «méta», en réception, est bien réelle. Nous en donnerons des exemples dans la toute petite enfance. Il faut cependant la distinguer d'une activité référentielle simple, consistant à traiter des éléments de langue avec la même procédure que celle qui consiste à catégoriser des éléments perçus dans le monde réel. Ainsi, par exemple, dès 2 ans, la plupart des enfants étant entrainés par les parents et à l'école à reconnaitre l'écriture de leur prénom parmi d'autres, à la tracer et même à en nommer les éléments, ils peuvent très vite faire référence aux lettres. Voici Noam, à 2; 8 ans à qui on demande d'écrire son prénom:

- ze sais pas!! (en colère) ze sais pas écrire! ze peux juste faire N, O, A, M

Et il trace «NOAM» en disant le nom des quatre lettres.

On voit là un enfant qui traite les éléments graphiques de son prénom sans valeur «méta» (ce sont des objets du monde ayant un nom qu'il connait, ni plus ni moins) et qui sait (qui a l'intuition?) que ça ne suffit pas pour savoir écrire en vrai. Le fait qu'il dise qu'il ne sait pas nous laisse penser qu'il va rapidement entrer dans une véritable «attitude méta», parce qu'il évoque métacognitivement une non-maitrise (écrire) et une maitrise (faire des tracés qui «valent» son prénom). Il montre de l'intérêt pour ses propres activités métacognitives et oppose les siennes à celles qui sont effectivement opératoires.

Notre travail est exploratoire. Il se base sur des observations en milieu naturel et à l'école. Nous allons poser des hypothèses relatives à la manière dont se construisent les activités «méta», des premiers mois de la vie jusqu'à l'apprentissage de la lecture. Nous évoquerons donc rapidement les «attitudes méta» précoces, dans l'interaction adulte / enfant, puis nous décrirons les attitudes des maitres à l'école.

---

[1] Une auto-référenciation métalangagière est le fait, pour un sujet, de référer à sa propre activité langagière. Par exemple, en disant: «ce n'est pas ce que je voulais dire».

II. Problématique et hypothèses

Depuis l'ouvrage de synthèse de Gombert (1990) qui a ouvert la voie de la recherche sur le «méta» chez l'enfant, on admet généralement que les savoirs métalinguistiques - qu'ils soient déclaratifs et / ou procéduraux - se définissent par un critère premier qui est la conscience qu'a un sujet de mobiliser ces savoirs. C'est dans ce cadre que se sont développés récemment en France les exercices dits «de conscience phonique» visant à préparer les enfants d'école maternelle au futur apprentissage de la lecture. Autant certains de ces exercices semblent effectivement à la portée de jeunes enfants et les préparent à d'autres activités métalinguistiques ultérieures, autant la plupart de ces jeux agissent comme une discrimination qui met des enfants à l'écart: certains d'entre eux ne comprennent ni le jeu, ni l'enjeu, ni même le type d'activité que l'on attend d'eux. Je doute fort des politiques actuelles qui font de ces (seuls) jeux phoniques une propédeutique à l'enseignement de la lecture. Sans renier du tout les apports de la psychologie cognitive qui nous a permis de cerner les contours d'une problématique complexe, oublions, un instant, l'aspect «conscient, volontaire et délibéré» qui définit l'activité métalinguistique selon Gombert.

Hypothèse de base

Nous considérons que si les enfants peuvent, à un moment, manipuler consciemment des objets linguistiques (unités de la langue), c'est parce qu'ils ont vécu, bien avant, d'autres expériences fondatrices qui sont en lien avec cette manipulation. Nous ne pouvons vérifier cette hypothèse pour l'instant, car il faudrait procéder à des études contrastées entre d'importantes cohortes d'élèves ayant eu, ou pas, des maitres alertés et actifs dans ce domaine.

Hypothèse 1

Il s'agit d'une hypothèse sur le contenu de ces premières rencontres «méta» qui nous paraissent nécessaires aux enfants tout au long de l'école maternelle. Il se trouve que les premiers démarrages scolaires en lecture nécessitent, pour que tout aille bien, la découverte du principe alphabétique (Programmes français 2002), c'est-à-dire une sorte de «révélation» du mystère des signes écrits qu'utilisent «les grands». La découverte du statut des lettres comme substituts des unités sonores que sont les phonèmes est peut-être ce qui donne le plus de pouvoir social à un enfant qui va vivre dans un pays à langue alphabétique. Et on considère cette découverte comme relevant d'activités métalinguistiques, parce qu'elle suppose chez l'enfant une succession extrêmement complexe de dédoublements «méta».

Dans la situation d'écriture tâtonnée[2], elle se fait en cinq temps: considération du signe libéré de son signifié (patron sonore vide de sens), décomposition du signifiant en unités (manipulation phonologique), codage de ces unités au moyen de signes arbitraires (lettres ou groupes de lettres), récupération du signifiant sous une nouvelle apparence (mot écrit), vérification que ce signifiant s'associe à un signifié pour constituer le signe - cible. On voit à quel point ces activités sont différentes des activités référentielles «ordinaires»[3]. Les enfants qui penseraient avoir un accès immédiat à ces unités emprunteraient une «fausse piste»: ils traiteraient les lettres comme des objets référentiels[4].

Nous faisons l'hypothèse que si l'on veut que les enfants aient un démarrage consistant dans ce traitement de l'écrit, il faut qu'ils commencent, non pas par traiter ces petites unités abstraites, mais par voir (assister à, s'accoutumer à) des *usages «méta» du langage ordinaire*, tout comme le font les parents dans la vie quotidienne. Les conséquences sont les suivantes:
– la question «méta» se déplace du déclaratif au seul procédural;
– les adultes peuvent (doivent?) montrer leur expertise dans un maniement particulier du langage, tout comme le font certains parents, mais cette fois-ci de manière «consciente, volontaire et délibérée». On remarquera que ces trois adjectifs s'appliquent ici aux comportements des adultes et non des enfants.

Hypothèse 2

L'hypothèse 2 concerne le mode d'intervention des maitres qui visent la découverte du principe alphabétique: les enfants peuvent comprendre a minima (avoir l'intuition de) l'utilisation des lettres en tant que substituts à condition que les maitres en dévoilent le «secret» de façon explicite. Les conséquences sont les suivantes:
- seuls les adultes experts de l'écrit peuvent donner des exemples de cet aspect procédural particulier;
- les enfants découvrent qu'ils peuvent aussi faire ce que font les adultes et donc conquérir subitement un pouvoir fabuleux;
- dans cette optique, le tout premier démarrage dans le traitement de l'écrit par les enfants est un emprunt de l'attitude de «leurs» adultes de référence.

---

[2] Situation empruntée à Emilia Ferreiro (1988).
[3] Dans le cadre de cette étude, cela veut dire «renvoyer par le langage à des objets du monde réel, pointables».
[4] A ce sujet, on se reportera à Prénéron & al. (1994). Les chercheurs y décrivent des pré-adolescents en échec en lecture: ils traitent très souvent les lettres comme des «substantifs» («c'est un B, c'est L») au lieu de les traiter comme des «substituts» («ça fait [b], ça fait [l]»).

Nous proposons de donner ci-dessous quelques exemples de ce qui se qui se joue ainsi dans les toutes premières années en famille, puis avec les maitres, à partir de la maternelle, et en début de CP[5].

III. Attitudes «méta» des très jeunes enfants en interaction avec «leurs» adultes

Comme on le sait, les bébés apprennent à parler en «inventant» la langue à partir des énoncés qui leur sont adressés. Ce ne sont pas des modèles qu'ils copient, mais des exemples dont ils empruntent des contours intonatifs et des «blocs» sonores pour faire à leur tour des essais, eux-mêmes repris par les adultes, mais autrement, en langue canonique. Lors de ce jeu interactif, dès les premiers mois de la vie, les adultes reprennent les premières lallations des bébés: c'est la première fois que le bébé entend son propre énoncé et c'est sans doute là que prennent racine les activités métalinguistiques. En effet, nos corpus de données recueillies en milieu naturel nous montrent comme premier comportement «méta» un sourire chez un petit dont la mère vient d'imiter la production, avec *ironie*. C'est souvent vers l'anniversaire de 2 ans que la mère ou le père répète en exagérant une «mauvaise» prononciation, ou la reproduit plusieurs fois de suite comme s'il se moquait gentiment. Voici un exemple:

Martin, 1 an 11 mois, tape fort sur son assiette avec sa cuillère.
Mère (lui enlève son assiette): c'est fini la musique
Martin: etinilazizik
Mère (en souriant): etinilazizik
Martin (éclate de rire): etinilazizik

Martin semble se moquer lui-même de son énoncé en «langue bébé», énoncé renvoyé en miroir par la mère. Il s'amuse aussi du simple phénomène de répétition de ce qu'il vient de dire, comme s'il avait saisi l'enjeu du «jeu du perroquet» qui répète une chaine sonore sans la comprendre. Le «dédoublement» forme / sens est en cours.

On remarque qu'au même âge, de nombreuses «révolutions» psychocognitives se produisent. L'une d'elle, décisive dans la vie de l'enfant, est la

---

[5] Dorénavant nous utiliserons, pour l'école maternelle, les sigles PS = Petite section, de 3 à 4 ans; MS = Moyenne section, de 4 à 5 ans; GS = Grande section, de 5 à 6 ans; et CP = Cours préparatoire, de 6 à 7 ans, ou 1ère année de l'école élémentaire.

possibilité d'entrer dans le jeu de «faire semblant». Veneziano (2005) considère que ce type de jeu – dont l'apparition est habituellement située autour de 2 ans – «implique un certain niveau de compétence représentative qui confère à un objet, entité, ou état, à une action, ou à un comportement, le statut de *signifiant* d'autre chose que soi-même, de ce à quoi il *renvoie*, c'est-à-dire, son *signifié*». Dans le cadre de notre étude, le jeu de «faire semblant» constitue donc une étape de plus dans ce «dédoublement» symbolisant / symbolisé. Et nous allons considérer que les jeux «méta» à l'école maternelle peuvent s'inscrire dans une continuité de ces modalités interactives.

IV. Attitudes «méta» des maitres en situations langagières tout venant

A l'école maternelle, les maitres avec qui nous travaillons gardent une sorte d'arrière-plan dans leurs discours adressés aux enfants: ils saisissent des occasions pour jouer avec le langage, le «dédoubler» en sens / contenu, «manipuler» des énoncés ou des mots pour «séparer» signifiant / signifié. En voici deux exemples.

1. Premiers exemples, en PS

Depuis la rentrée, une maitresse donne de l'importance à la construction de représentations mentales des mondes de référence: elle «pose» régulièrement, par le langage, *l'opposition fiction / réalité*, afin de clarifier les activités chez les enfants. Elle dit, par exemple, avant de lire l'histoire de «Loup y es-tu?»: «on va aller jouer à faire SEMBLANT d'avoir peur du loup. Je ferai SEMBLANT d'être le loup et vous, les enfants, vous ferez SEMBLANT d'avoir peur du loup, et puis on changera, vous vous ferez SEMBLANT d'être le loup et moi je ferai SEMBLANT d'avoir peur». Elle monte son intonation sur le mot «SEMBLANT», souligne le fait que n'importe qui («signifiant») peut jouer n'importe quel rôle («signifié»), et paraphrase le but: «c'est pour jouer à se faire peur, bien sûr, vous n'aurez pas vraiment peur, on va jouer».

Et voici un exemple de comportement d'enfant que nous interprétons comme une appropriation de ces jeux initiés par la maitresse. Plus tard dans l'année, en novembre, il se trouve qu'elle lit un album dans lequel un renard adresse des courriers d'invitation à plusieurs animaux de la ferme, successivement; une fois qu'ils sont arrivés chez lui, il les met dans sa marmite pour les manger[6]. Encore plus tard, en janvier, avec pour objectif la construction d'une représentation de

[6] WYLLIE, S., PAUL, K., (1990). *La marmite de Renard*, Nathan.

l'écrit, elle annonce aux enfants que la classe va inviter par courrier une maman qui vient d'avoir un bébé, et qu'on lui demandera d'expliquer tous les soins qu'elle doit lui apporter. Alors qu'elle vient d'expliquer ce courrier à rédiger, Léopold sourit et lui demande: «tu vas la mettre dans ta marmite?». Toute la classe éclate de rire. Les enfants ont parfaitement saisi l'humour provoqué par le fait d'utiliser un énoncé en le *décontextualisant d'un cadre fictionnel* et en le *recontextualisant dans un cadre de réalité*. Notre hypothèse est qu'il s'agit là d'une préparation décisive à d'autres attitudes «méta» ultérieures.

2. Deuxième exemple, en GS

Les enfants ont travaillé pendant plusieurs semaines la compréhension d'une histoire dans un album de littérature pour la jeunesse. Il s'agit de l'histoire «La toute petite dame», adaptée d'une *nursery rhyme* par Byron Barton (Ecole des Loisirs, 1996). Voici le début du texte dont on relèvera le caractère humoristique:

La toute petite dame

Il était une fois une toute petite dame qui avait une toute petite maison, un tout petit tabouret et une toute petite chaise, une toute petite table et un tout petit seau à lait, un tout petit chat qui faisait miaou et une toute petite vache qui faisait meuh. Un jour la toute petite dame prit le tout petit tabouret et le tout petit seau à lait et alla traire la toute petite vache. Elle recueillit un tout petit peu de lait de la toute petite vache dans le tout petit seau. Elle emporta le tout petit peu de lait dans le tout petit seau et le posa sur la toute petite table…

Plusieurs mois après, le maitre (M) saisit une occasion pour utiliser le langage de façon humoristique:

M: alors vous savez que depuis quelques jours, un enfant fait l'appel, tout seul, pour le goûter. Il lit les prénoms sur ma feuille et si vous dites, «je vais au goûter», il trace un trait pour que Noëlle, la directrice, le sache et prévienne les dames de la garderie. On commence, aujourd'hui, c'est Sarah qui fait le travail.

(Sarah lit les prénoms et les enfants répondent: «je goûte», «je goûte pas»).

Sarah: Jérémy!

Jérémy (hésite): je goûte un peu.

M: bon, alors Sarah a un problème, comment elle va faire pour que Noëlle sache que Jérémy «goûte un peu»?

(pas de réponse)

M: je propose quelque chose. Sarah va mettre un tout petit trait et elle va apporter la toute petite feuille à notre toute petite directrice qui est dans son tout petit bureau et comme ça, elle saura que Jérémy goûte un tout petit peu au tout petit goûter.

Des enfants se mettent à rire.

M: je vous ai fait une blague. Je vous ai parlé comme dans le livre de la toute petite dame!

Nous interprétons le rire de certains enfants comme une compréhension du «méta», au sens où non seulement ils sont capables de se référer à l'histoire déjà lue, mais où ils peuvent saisir la dimension humoristique

introduite par la répétition de l'expression «tout petit». Et le maitre explique qu'il a fait une blague, afin que ce soit clair pour tous. Reste qu'au-delà de ces imprégnations d'usages «méta» du langage, il nous faut aider les enfants à aller vers quelque chose de plus complexe et plus abstrait, dans l'écrit.

V. Attitudes «méta» des maitres en situations spécifiques relatives à l'écrit

L'équipe de la recherche PROG (Brigaudiot, 2000) a théorisé trois attitudes magistrales visant à induire – encourager – porter les apprentissages relatifs à l'écrit:

– le dispositif 1 consiste pour le maitre à «se montrer» utilisant l'écrit, dans l'une de ses dimensions, afin de rendre patentes les caractéristiques de cet usage. Par exemple s'agissant du code alphabétique, il dit: «je vais écrire la date et aujourd'hui, on est jeudi. Je dois écrire jeu – di, je commence par «jeu», et pour écrire «jeu» je commence par écrire «jjjjjjjjjj», dans ce mot c'est la lettre J, voilà, et pour écrire «eu», dans ce mot, c'est E et U. Voilà j'ai écrit «jeu», il manque «di»….

Pour ce qui touche à la découverte du principe alphabétique, ce dispositif 1 est particulièrement important parce que, mis en œuvre par le maitre, dès la petite section, quand il écrit le prénom de chaque enfant, il leur permet de découvrir ce fonctionnement pour la première fois de leur vie[7]. Les maitres mobilisent ce dispositif «démonstratif» tout au long des années de maternelle et en début de CP, plus précisément tant qu'ils n'ont pas constaté que TOUS les élèves avaient découvert le principe alphabétique.

– Le dispositif 2 suppose une relation inégale de partage de résolution d'un problème: l'adulte prend en charge la partie du problème qui est hors de la zone proximale de développement[8] de l'enfant et le laisse développer ses savoir-faire sur une autre partie de la tâche. Dans le champ du «méta», l'exemple le plus typique est la *dictée à l'adulte:* l'enfant produit des énoncés oraux, l'adulte en propose des reformulations «écrivables», laisse l'enfant choisir celle qui convient et prend lui-même en charge l'écriture proprement dite. Ces moments sont très riches en comportements métadiscursif et métalinguistique chez l'en-

[7] Nos corpus recueillis en milieu naturel nous montrent, en effet, que, quel que soit le milieu socioculturel, les parents entrainent les enfants à écrire leur prénom en nommant successivement chaque lettre («tu t'appelles Yan, alors tu fais le Y, tu fais le A, tu fais le N»). Ils ne «bruitent» jamais les lettres, comme si ça allait de soi, et c'est bien normal pour des parents.
[8] Référence vygotskienne, ce que l'enfant ne peut pas faire seul, ni même avec un étayage.

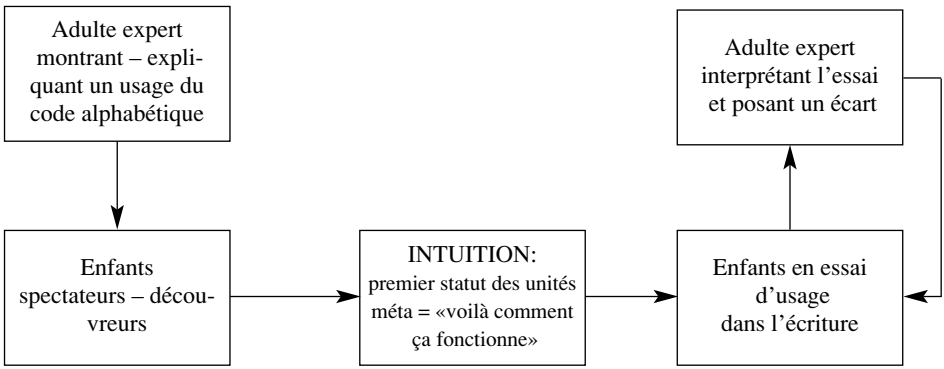
fant, nous l'avons illustré dans de nombreuses publications (par exemple, Defrance, 1994).

Nous n'utilisons ce dispositif 2 en lecture et écriture (cette fois, faites par les enfants) qu'après plusieurs semaines ou mois du CP. Parce qu'une première maitrise des relations phonèmes – graphèmes est nécessaire!

– Le dispositif 3 est un moment où les enfants sont seuls à essayer de remplir une tâche. Par exemple dès la MS, écrire une onomatopée («cocorico» devant le bec d'un coq qu'ils viennent de dessiner). Le maitre les observe attentivement pour comprendre les procédures qu'ils utilisent. Après chaque essai d'écriture, le maitre:

– valorise l'enfant: «je vous avais demandé d'essayer d'écrire «tagada», tu as écrit «ta» avec T et A, c'est super, je lis «ta!»;
– interprète les procédures utilisées: «après tu as écrit K et A, je lis «ka» et j'ai vu que tu regardais l'étiquette du prénom de KArim. C'est bien ce que tu as fait parce que [ka] et [ga] ça se ressemble beaucoup!»;
– pose un écart par rapport à la tâche commandée[9]: *«alors écoute bien, [ga], ça s'écrit G et A»* et il écrit devant l'enfant.

L'écart posé sert de repère aux enfants et ils pourront s'en ressaisir lors d'un essai suivant: ils se passionnent pour leurs propres activités métacognitives et les apprentissages deviennent pour eux des défis qu'ils se donnent à eux-mêmes.


Adulte expert montrant – expliquant un usage du code alphabétique
Enfants spectateurs – découvreurs
INTUITION: premier statut des unités méta = «voilà comment ça fonctionne»
Enfants en essai d'usage dans l'écriture
Adulte expert interprétant l'essai et posant un écart

[9] On utilise le sigle V.I.P. pour symboliser cette attitude consistant à Valoriser, Interpréter, Poser un écart. C'est un clin d'œil aux «Very Important Persons» (Brigaudiot, 2004).

On remarquera que, quand il interprète les procédures des enfants, le maitre leur renvoie, en miroir, leur savoir-faire, tout comme les parents le font avec le langage des petits. On remarquera aussi que le maitre n'attend aucun savoir déclaratif de la part des enfants: il ne commence pas par leur demander de décomposer le mot en syllabes, il ne leur demande pas le nom des lettres, parce que c'est de l'usage du code écrit qu'il s'agit. Enfin, on ne sait pas si l'on peut parler d'activité *consciente, volontaire, délibérée* chez ces enfants qui adoptent des *postures d'usagers* tâtonnants du code.

VI . Bilan

Dès la PS et durant les années d'école maternelle, les maitres adoptent des attitudes «méta» proches de celles des parents dans la petite enfance. La différence entre parents et maitres est que ces derniers multiplient les occasions de manière consciente, volontaire et délibérée. Ce sont des jeux de mots, des déplacements de sens, des décalages signifiant / signifié compréhensibles par les enfants parce que c'est «drôle». Ceux-ci sont en quelque sorte en *réception – sensibilisation* à ces *usages particuliers non-référentiels du langage*. Une précaution est d'alerter les enfants en précisant chaque fois: «je vous ai fait une blague», «j'ai fait exprès de dire une bêtise»… ou en riant. C'est ainsi qu'ils saisissent les enjeux de cette possibilité que nous offre le langage. Sans ces «alertes», les enfants n'entendraient que le produit langagier et pourraient le considérer, au mieux comme une simple anomalie, sinon comme une bizarrerie vide. Dans notre jargon de recherche INRP, nous appelions ces alertes, «mettre une pancarte méta»: cela voulait dire que les maitres s'arrangeaient pour mentionner clairement aux enfants qu'ils quittaient l'activité langagière tout venant pour faire quelque chose d'autre.

Parallèlement à ces jeux de langage, dès la PS, les maitres n'hésitent pas à «faire des démonstrations» (dispositif 1) du principe alphabétique sur des mots connus (prénoms, noms des jours de la semaine), sans rien demander aux enfants qui sont, là encore, en réception – sensibilisation. La « pancarte méta» est alors encore plus explicite.

L'hypothèse de base est que ce sont ces situations récurrentes en réception qui préparent le plus les enfants à de futures activités métalangagières en production. On le voit, par exemple, au fil de ces étapes chez Léopold (enfant cité en IV.1.):

– en MS, il écrit *Momo* avec des traits et des ronds (/ O / O) et quand on lui demande comment il a fait, il suit du doigt en disant: «momo». Il a découvert le «principe sonore» (il faut encoder des phonèmes) sans connaitre encore le principe alphabétique (les graphèmes), et il ne peut pas expliquer sa procédure alors qu'il la maitrise;
– en fin de GS, il écrit «momo» en expliquant «j'ai fait [m:::] comme «maman» et j'ai écrit «O» et j'ai recommencé pour que ça fasse «momo»». Il est dorénavant en production métalangagière. Certains enfants y parviennent en maternelle, d'autres en CP. Pour ces derniers, des présentations de tableaux de relations phonèmes-graphèmes dès les premiers jours de CP sont totalement prématurées: ils ne possèdent pas encore la clé de l'usage de ce code, ni même l'intuition qu'il est possible de faire des choses intéressantes en jouant avec le langage.

Mireille BRIGAUDIOT est linguiste, maitre de conférences à l'Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM) de Versailles. Ses travaux concernent l'acquisition du langage et la didactique de l'écrit de 2 à 8 ans.

VII. Références

BRIGAUDIOT, M. (dir.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris: Hachette-INRP.

BRIGAUDIOT, M. (2004). *Première maitrise de l'écrit, CP, CE1, secteur spécialisé,* Paris: Hachette.

BRIGAUDIOT, M. & DANON-BOILEAU, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris: P.U.F.

DEFRANCE, M.A. (1994). Les enfants de maternelle discourent-ils déjà sur le discours et sur la langue dans certaines situations?, *Repères* (INRP), *9,* 133-144.

FERREIRO, E. (1988), *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?* Lyon: CRDP.

GOMBERT, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.

PRENERON, C., MELJAC, C., NETCHINE, S. (dir.) (1994). *Des enfants hors du lire*. Paris: Bayard-INSERM-CTNERHI.

VENEZIANO, E. (2005). Langage dans le jeu de faire semblant: une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant?, *Langage & pratiques, 35,* 5-15.

VYGOTSKI, L. S. (trad. 1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Editions sociales.

Langage & pratiques, 2006, 38, 58-67

L'apport d'un entrainement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Marie Van Reybroeck, Alain Content & Marie-Anne Schelstraete

Résumé

L'article présente un entrainement systématique à la métaphonologie mis au point dans le cadre d'une recherche-action de prévention des difficultés d'apprentissage du langage écrit chez des enfants de 3ème maternelle de milieu social défavorisé. Il expose le choix des activités, sur la base des résultats des recherches d'entrainement à la métaphonologie, de même que la réflexion quant à l'ordre de présentation des tâches. L'objectif était de proposer aux enfants des exercices ludiques présentant un niveau de difficulté progressif. L'importance de l'utilisation d'un support visuel ou mnésique pour aider l'apprentissage de la métaphonologie est également soulignée.

L'apprentissage du langage écrit requiert le développement d'une expertise particulière relative au langage oral. L'enfant doit pouvoir se représenter la parole comme une suite de sons formée à partir d'un répertoire limité, les phonèmes, qu'il devra apprendre à manipuler consciemment pour lire et écrire (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974). Par exemple, pour écrire en dictée le mot «poule», l'enfant devra identifier clairement à l'oral les phonèmes /p – ou – l/ pour pouvoir les écrire et par exemple ne pas confondre le /p/ avec le /b/, ce qui pourrait l'amener à écrire «boule». La manipulation consciente des

phonèmes fait partie d'une capacité appelée «conscience phonologique» ou «métaphonologie». La «conscience phonologique» correspond à une connaissance sur les propriétés phonologiques du langage qui est consciente, réflexive et explicite. Cette connaissance peut être utilisée de manière intentionnelle (Morais, 1994, p. 311). Il s'agit d'une méta-connaissance, c'est-à-dire une connaissance que l'on a sur nos perceptions des choses et que l'on peut délibérément expliquer. L'enfant qui a cette habileté au niveau phonologique est capable de faire comprendre volontairement sa perception des propriétés des éléments de la chaine parlée. Par exemple, il pourra identifier et formuler explicitement que les mots «banane» et «bille» commencent par le même son.

La «conscience phonologique» regroupe la métaphonologie pour les rimes, les syllabes et les phonèmes, tandis que la «conscience phonémique» est spécifique aux phonèmes. Pour évaluer la conscience phonologique d'un enfant, des tâches d'identification et de manipulation des éléments de la chaine parlée peuvent lui être proposées. Comme tâches d'identification, il peut s'agir notamment d'un jugement de rimes («La paire de mots «bal – mal» rime ou ne rime pas?»[1]), d'une recherche d'intrus par exemple au niveau de la syllabe («Quel est le mot intrus parmi «salade, sapin, fraise, salopette»?»), ou encore d'une tâche d'identification de la syllabe ou du phonème («Par quel son commence «aslu»?»[2]). Pour évaluer la manipulation des unités, les tâches suivantes peuvent être proposées aux enfants: segmentation ou dénombrement de syllabes ou phonèmes («Combien de syllabes y a-t-il dans «pantalon»?»), suppression de syllabes ou phonèmes («fépa», on enlève «fé» qu'est ce qui reste?»[3]), ajout ou fusion de syllabes ou phonèmes («si on ajoute «s» à «ita», cela fait quoi?»[4]), épreuve d'inversion de syllabes ou phonèmes («liko» les deux morceaux sont «li» et «ko», tu dois répondre «koli»[5]), épreuve d'acronymes auditifs («dans «tante alice», il faut mettre le début de chacun des deux mots ensemble»[6]).

Les tâches d'identification des unités impliquent la reconnaissance des unités, elles peuvent être réalisées avec une conscience implicite des unités («les mots «rateau» et «seau» riment ou ne riment pas?»). Par contre, les tâches de manipulation

---

[1] Epreuve de rimes, batterie N-EEL, Chevrie-Muller & Plaza, 2001.
[2] Epreuve d'identification du phonème initial, batterie N-EEL, Chevrie-Muller & Plaza, 2001.
[3] Epreuve de soustraction de la syllabe initiale de la batterie Belec, Mousty, Leybaert, Alégria, Content & Morais, 1994.
[4] Epreuve d'ajout d'un phonème initial, Chevrie-Muller & Plaza, 2001.
[5] Batterie Belec, Mousty & al., 1994.
[6] Batterie Belec, Mousty & al., 1994.

nécessitent de modifier volontairement les unités de l'item, elles requièrent de ce fait une conscience plus explicite des unités («enlever «ta» de «tasi», cf. «contrôle métaphonologique», Gombert, 1990). Le niveau de difficulté varie donc selon le type de tâche effectuée, mais également selon l'unité de traitement concernée, c'est-à-dire la syllabe, la rime ou le phonème. Dans une même tâche, les performances des enfants varient fortement selon que la manipulation porte sur la syllabe ou le phonème. Les capacités d'identification et de manipulation de la syllabe seraient acquises avant l'entrée dans l'écrit, alors que celles qui impliquent le phonème se développeraient conjointement à l'apprentissage de la lecture (Liberman & al., 1974). De nombreuses études ont observé que les résultats des enfants à des tâches de métaphonologie sont fortement corrélés avec les performances ultérieures des mêmes enfants en lecture et en écriture (Perfetti, 1989; Morais, 1994; Bentin, Hammer & Cahan, 1991, Alegria, Pignot & Morais, 1982). Inversement, l'apprentissage du langage écrit influence les compétences métaphonologiques de l'enfant (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979). Ainsi, apprentissage du langage écrit et métaphonologie sont deux compétences qui s'enrichissent mutuellement. L'enfant qui manipule correctement les phonèmes apprendra plus facilement à lire et à écrire, et lorsqu'il sera confronté au langage écrit, la manipulation des phonèmes lui sera de plus en plus aisée.

D'autres recherches à visée pratique ont montré que les enfants qui sont entrainés à manipuler consciemment les phonèmes présentent des progrès conséquents en lecture par rapport aux enfants qui ne sont pas entrainés, qu'il s'agisse d'enfants tout venant ou d'enfants en difficulté d'apprentissage (voir notamment trois méta-analyses: Bus & van Ijzendoorn, 1999; Troia, 1999; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001; et chez les enfants en difficulté: Hatcher, Hulme & Ellis, 1994). Ainsi, la métaphonologie occupe une place prépondérante dans l'apprentissage du langage écrit, mais également dans la prise en charge logopédique des enfants en difficulté d'apprentissage du langage écrit. Plusieurs auteurs ont repris un entrainement initialement mis au point par Lundberg (Schneider, Küspert, Roth & Visé, 1997; Schneider, Ennemoser, Roth & Küspert, 1999; Bodé, 2001; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; voir pour une description des activités en français: Jager Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2000). D'autres auteurs ont comparé les effets de deux ou trois entrainements métaphonologiques différents. Les résultats de l'ensemble de ces études permettent ainsi une sélection argumentée des activités métaphonologiques. Dans le cadre d'une recherche-action ayant pour objectif la prévention des troubles du langage écrit, nous avons mis sur pied un entrainement à la métaphonologie. L'entrainement était destiné à

des enfants de troisième année maternelle (5-6 ans) de milieu social défavorisé. Plusieurs auteurs ont en effet observé que les enfants issus de milieux sociaux défavorisés présentent une faible conscience phonologique, ce qui compromet leur apprentissage du système écrit (Burt, Holm et Dodd, 1999; Raz & Bryant, 1990; Wallach, Wallach, Dozier & Kaplan, 1977). D'autres études d'intervention proposant un entrainement à la métaphonologie ont quant à elles montré l'efficacité de cette stratégie éducative chez des enfants issus de milieux défavorisés, permettant de diminuer fortement les inégalités initiales existant entre les enfants (Blachman, Tangel, Ball, Black & McGraw, 1999; Blachman, Ball, Black & Tangel, 1994).

Une partie des entrainements à la conscience phonologique propose en général dans un premier temps des activités qui portent sur la syllabe et éventuellement sur la rime, avant d'aborder le phonème. En ce qui concerne la rime, qui est une partie de la syllabe (ex. «ba-t*eau*», «cho-co-l*at*»), la question de savoir si la conscience de cette unité est acquise avant ou après celle de la syllabe ne fait pas l'unanimité dans la littérature scientifique. L'entrainement que nous avons mis sur pied est composé de plusieurs activités syllabiques, mais n'inclut pas d'activités sur la rime compte tenu du manque d'appui scientifique. L'objectif de ces activités syllabiques est de familiariser les enfants aux manipulations à l'aide d'une unité linguistique qui est plus facile que le phonème. D'une manière générale, les différentes activités proposées dans l'entrainement ont été présentées aux enfants dans un ordre bien précis en fonction de la difficulté de chaque tâche, afin de leur proposer des activités de difficulté croissante. Nous détaillons ces activités ci-dessous.

Pour exercer *la segmentation de syllabes*, on peut proposer aux enfants de couper en syllabes leurs prénoms, ainsi que des mots présentés sous forme d'images tout en tapant les syllabes dans leurs mains (ex: *«Mor – gane»*). Dans une autre activité, les enfants peuvent trier les mots illustrés en fonction du nombre de syllabes dans chaque mot à l'aide de jetons, ainsi que déterminer quel est le mot le plus long. *La fusion syllabique* peut être travaillée en parallèle à la segmentation avec une première tâche de «mots rébus» dans laquelle les enfants doivent «coller» deux mots illustrés tels que *«chat»* et *«lait»* pour former *«chalet»*. Notons que cette tâche peut s'avérer être trop complexe à comprendre pour certains enfants qui n'arrivent pas à se détacher du sens des mots pour manipuler la phonologie. Il semble que la difficulté réside dans le fait de transformer un mot porteur de sens (*«lait»*) en une syllabe non signifiante (*«chal<u>et</u>»*). Une seconde tâche de fusion de syllabes peut être de deviner quels

sont les cadeaux offerts par le troll qui parle bizarrement (il parle en séparant les syllabes). Contrairement à la première tâche, cette activité ne nécessite pas de «supprimer» le sens d'un mot. Elle est mieux réussie par les enfants. *L'identification de syllabes* peut être exercée par une première activité où la consigne est de trouver parmi quatre images celle dont le nom commence par la syllabe cible donnée oralement (ex. «sa» dans «champignon, sapin, escalier, fleur»). Une seconde activité d'un niveau de difficulté plus élevé peut être proposée: trouver la syllabe commune à deux mots (ex. «casserole, carotte»). La difficulté est plus grande puisque les enfants doivent identifier la partie commune. Ces différentes activités portant sur la syllabe permettent aux enfants de s'exercer aux manipulations avant d'aborder une unité linguistique plus complexe, le phonème.

Le phonème est une unité linguistique non naturelle, à l'inverse de la syllabe qui est une unité articulatoire et qui de ce fait est plus facile à identifier et à manipuler. Certaines études d'entrainement à la conscience phonologique utilisent un support visuel ou mnésique pour faciliter les manipulations de phonèmes telles que la segmentation ou la fusion. En effet, certains auteurs proposent aux enfants des blocs ou des cubes de couleurs pour concrétiser les manipulations de phonèmes (Lindamood & Lindamood, 1975; Lundberg & al., 1988). Dans un entrainement à la métaphonologie, toute technique basée sur le principe de support visuel peut être introduite afin de permettre aux enfants d'acquérir une représentation complète et stable des différents phonèmes: par exemple, les gestes spécifiques à chaque son de la méthode d'apprentissage de la lecture Borel-Maisonny, la représentation des phonèmes par des blocs de couleurs, les personnages de la Planète des Alphas (Huguenin, 1999), ou bien encore les mots spécifiques à chaque son dans la méthode de rééducation phonologique pour enfants dyspraxiques «dyspraxie programma», (Erlings-van Deurse, Freriks, Goudt Bakker, Van Der Meulen & de Vries, 1993). Une connaissance précise des différents phonèmes aidera fortement les enfants à identifier les phonèmes au sein d'un mot.

Dans l'entrainement que nous avons mis au point, les personnages de la «Planète des Alphas» ont été introduits. «La Planète des Alphas» propose une histoire et des activités ludiques qui mettent en scène les personnages Alphas dont chacun représente un phonème de la langue. Par exemple, l'histoire raconte que le personnage de la fusée fait le son «fffff» lorsqu'elle décolle. Le livre «La Planète des Alphas» a été présenté, tout en exploitant les caractéristiques de chaque personnage, ce qui a permis d'introduire le phonème, le chant du personnage, dans un cadre complet et porteur de sens. Ensuite, les

chants des personnages, les phonèmes, ont été exercés sous la forme d'un jeu de devinettes: «Quel est l'invité mystère?» qui passe dans le tunnel dont on entend le chant «ssssss»?» (réponse: le serpent). Dans un premier temps, il est préférable de présenter uniquement les phonèmes acoustiquement plus longs, donc plus facilement perceptibles par les enfants (càd: m-n, l-r, f-v, ch-j, s-z). Les consonnes occlusives acoustiquement plus brèves peuvent être présentées lors des séances ultérieures (càd: t-d, p-b, k-g).

Les activités d'identification de phonèmes peuvent être proposées avant celles de segmentation et de fusion de phonèmes puisque le premier type de tâche est plus simple, la manipulation que l'enfant doit faire étant davantage implicite. Il doit reconnaitre un phonème dans un mot (ex. le mot illustré «arbre» commence-t-il par «a», «i» ou «o»?), ce qu'il peut faire quasi intuitivement. Cette démarche approximative n'est par contre pas suffisante pour les manipulations de segmentation et de fusion de phonèmes puisque, pour la segmentation, l'enfant doit identifier et produire séparément chaque phonème du mot (par ex. «foule» ➔ /f – ou – l/) et pour la fusion, il doit produire le mot à partir des phonèmes donnés séparément (par ex. /b – u – l/ ➔ «bulle»). *L'identification de phonèmes* peut être travaillée à l'aide de différentes activités en travaillant 5 ou 6 phonèmes à la fois. Une première activité peut être d'identifier à quelle maison appartient un objet illustré, chacun des personnages Alphas étant le gardien d'une maison (le « jjjjouet» appartient-il à la maison du serpent «s», du zibulus «z», du chat «ch» ou du jet d'eau «j»?). Une seconde activité peut être un jeu de loto pour lequel chaque grille correspond à un des personnages. Une troisième activité se présente sous la forme d'un plateau avec 5 ou 6 planètes, chacune appartenant à un personnage. Les enfants doivent identifier la planète du personnage sur laquelle ils peuvent envoyer le mot illustré. Exercer les enfants à l'identification de phonèmes a pour objectif de les rendre conscients de la suite des sons présents dans chaque mot. Cette connaissance est un préalable à la segmentation de phonèmes. Il est en effet nécessaire d'identifier les phonèmes pour pouvoir les segmenter, c'est-à-dire les isoler les uns des autres. Ces connaissances seront également déterminantes lors de l'apprentissage du langage écrit. Notamment lorsque l'enfant veut écrire un nouveau mot, il doit décomposer les phonèmes à l'oral pour pouvoir y faire correspondre les graphèmes.

La segmentation et la fusion de phonèmes peuvent être travaillées en parallèle. En effet, plusieurs auteurs ont montré que des groupes d'enfants entrainés aux deux manipulations progressent davantage que ceux entrainés soit à la segmentation seule, soit à la fusion seule (Fox & Routh, 1984; Torgesen,

Morgan & Davis, 1992). *La fusion de phonèmes* peut être travaillée avec «le jeu de la fusée», inspiré d'une des scènes du livre. Les enfants doivent deviner quel bruit on entend si la fusée tombe sur «Madame a» ou «Monsieur o»? (R: «ffffa» ou «fffo»). *La segmentation de phonèmes* nécessite l'identification de chaque phonème du mot. Elle peut être travaillée dans un premier temps avec des mots de 2 ou 3 phonèmes pour lesquels les enfants doivent identifier chacun des personnages présents dans le mot tout en produisant les chants de chacun d'eux (ex. «or»: Monsieur «o» et le robinet; «o» et «r»). Par la suite, des mots comportant 4, 5 ou 6 phonèmes peuvent être proposés aux enfants. Une dernière activité peut être de segmenter des mots illustrés «en mouvements». Chaque enfant représente un personnage Alphas et doit se placer dans l'ordre dans les wagons pour former le mot illustré. En entrainant les enfants à la segmentation et la fusion, l'objectif est qu'ils apprennent à manipuler consciemment les phonèmes, ce qu'ils devront savoir faire lors de l'apprentissage du langage écrit.

Une proportion non négligeable des études d'interventions qui portent sur la conscience phonologique comporte un entrainement aux *correspondances graphèmes-phonèmes*. Cet apprentissage supplémentaire des correspondances ne fait pas partie en soi du développement de la conscience phonologique. Il correspond davantage au programme d'apprentissage de la lecture. Plusieurs études ont comparé les bénéfices d'un entrainement à la conscience phonologique seule à ceux d'un entrainement combiné de la métaphonologie et des correspondances graphèmes-phonèmes. Les enfants progressent davantage avec un entrainement combiné (Bus & van Ijzendoorn, 1999). Il est donc préférable de proposer en parallèle des activités de métaphonologie et de connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes. Par exemple, les enfants doivent reconnaitre le phonème à partir du graphème ou inversement. Pour rendre ces activités ludiques, ces tâches peuvent être intégrées par exemple dans un jeu de mémory. Cependant, dans le présent projet, nous avons proposé uniquement des activités de conscience phonologique, car nous ne souhaitions pas faire un pré-apprentissage de la lecture lors de la troisième maternelle puisque cet apprentissage fait l'objet du programme de première année primaire.

Pour conclure, les résultats de l'entrainement à la métaphonologie ont montré que, au fil des activités de difficulté progressive, les enfants ont appris à juger la longueur d'un mot, à identifier et à segmenter le phonème initial d'un mot, et dans une certaine mesure à fusionner deux phonèmes. L'ensemble de ces apprentissages a facilité leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme

en témoignent les résultats à la tâche de connaissance de lettres[1]. Plus globalement, un entrainement à la métaphonologie et aux correspondances graphèmes-phonèmes devrait permettre à tout enfant d'apprendre une des compétences qui est un pré-requis à l'apprentissage du langage écrit, c'est-à-dire la capacité à identifier et manipuler les phonèmes. Et la manière d'enseigner les correspondances n'est pas sans importance. Dans une précédente recherche (Van Reybroeck, 2002), les effets de deux entrainements phoniques ont été comparés: un premier réalisé avec les Alphas et un second où le même nombre et exactement les mêmes activités ont été réalisées à l'aide des lettres et des sons. Les résultats ont montré des bénéfices à court et moyen termes plus grands de l'entrainement avec les Alphas suggérant que le contexte de l'histoire et la personnification des concepts abstraits tels que les correspondances graphème-phonème peuvent influencer l'apprentissage initial de la lecture. L'utilisation d'un support visuel ou mnésique semble donc déterminante dans l'apprentissage des correspondances, ainsi que de la métaphonologie.

Marie VAN REYBROECK est licenciée en logopédie et doctorante en logopédie à l'Université catholique de Louvain. Ses recherches portent sur le développement normal et pathologique du langage écrit, et plus précisément, la métaphonologie et l'orthographe grammaticale.

Marie-Anne SCHELSTRAETE est professeur à l'Université catholique de Louvain et à l'Université de Genève. Elle intervient dans les programmes de formation en logopédie et en psychologie du langage. Ses recherches portent sur le développement normal et pathologique du langage oral et du langage écrit.

Alain CONTENT est professeur à l'Université Libre de Bruxelles. Il intervient dans les programmes de formations en logopédie et en psychologie du langage. Ses recherches portent sur le développement et le fonctionnement chez l'adulte du langage écrit et des mathématiques.

[1] Le rapport de la recherche-action et une brochure décrivant les activités réalisées sont accessibles à l'adresse suivante: http://www.enseignement.be (dossiers, ressources pédagogiques, recherches en éducation, mot clé: lecture)

Références

ALEGRIA, J., PIGNOT, E. et MORAIS, J. (1982). «Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers». *Memory and Cognition*, 10(5), 454-456.

BENTIN, S., HAMMER, R. et CAHAN, S. (1991). «The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness». *Psychological Science*, 2(4), 271-274.

BLACHMAN, B. A., BALL, E. W., BLACK, R. S. et TANGEL, D. M. (1994). «Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms». *Reading And Writing*, 6, 1-18.

BLACHMAN, B. A., TANGEL, D. M., BALL, E. W., BLACK, R. et MCGRAW, C. (1999). «Developing phonological awareness and word recognition skills: a two-year intervention with low-income, inner-city children». *Reading And Writing,* 11, 239-273.

BODÉ, S. (2001). *Un programme d'entrainement de la conscience phonologique: un outil pédagogique pour l'enseignement préscolaire*. Thèse de doctorat préparée sous la direction de Monsieur A. Content, Université Libre de Bruxelles.

BURT, L., HOLM, D. et DODD, B. (1999). «Phonological awareness skills of 4-year old British children: an assessment and developmental data». *International Journal Of Language & Communication Disorders,* 34, 311-335.

BUS, A. G. et VAN IJZENDOORN, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91(3),* 403-414.

CHEVRIE-MULLER, C. et PLAZA, M. (2001). *N-EEL Nouvelles épreuves pour l'évaluation du langage*. Paris, ECPA.

EHRI, L. C., NUNES, S. R., WILLOWS, D. M., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z. et SHANAHAN, T. (2001). «Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis». *Reading Research Quarterly,* 36(3), 250-287.

ERLINGS-VAN DEURSE, M., FRERIKS, A., GOUDT BAKKER, K., VAN DER MEULEN, J. J. et DE VRIES, L. (1993). *«Dyspraxie programma», méthode de rééducation phonologique pour les enfants dyspraxiques*. London, Swets & Zeitlinger, Lisse.

FOX, B. et ROUTH, D. K. (1984). «Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: revisited». *Journal Of Educational Psychology*, 76(6), 1059-1064.

GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.

HATCHER, P. J., HULME, C. et ELLIS, A. W. (1994). «Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis». *Child Development,* 65, 41-57.

HUGUENIN, C. (1999). *La Planète des Alphas*. Geneve, Formator S.A.R.L.

JAGER ADAMS, M., FOORMAN, B. R., LUNDBERG, I. et BEELER, T. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D. P., FISCHER, F. W. et CARTER, B. (1974). «Explicit syllabe and phoneme segmentation in the young child». *Journal Of Experimental Child Psychology,* 18, 201-212.

LINDAMOOD, C. H. et LINDAMOOD, P. C. (1975). *The A.D.D. Program Auditory Discrimination in Depth*. Austin, Texas, Pro-Ed.

LUNDBERG, I., FROST, J. et PETERSEN, O. P. (1988). «Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children». *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-283.

MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris, Odile Jacob.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. et BERTELSON, P. (1979). «Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?» *Cognition*, 7, 323-331.

MOUSTY, P., LEYBAERT, J., ALÉGRIA, J., CONTENT, A. et MORAIS, J. (1994). BELEC: Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. *Evaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. J. Grégoire et B. Piérart. Bruxelles, De Boeck Université: 127-145.

PERFETTI, C. A. (1989). «Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture». In: L. Rieben & C. A. Perfetti. *L'apprenti lecteur*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 61-82.

RAZ, I. S. et BRYANT, P. (1990). «Social background, phonological awareness and children's reading». *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.

SCHNEIDER, W., ENNEMOSER, M., ROTH, E. et KÜSPERT, P. (1999). «Kindergarten prevention of dyslexia: does training in phonological awareness work for everybody?». *Journal Of Learning Disabilities,* 32(5), 429-436.

SCHNEIDER, W., KÜSPERT, P., ROTH, E. et VISÉ, M. (1997). «Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two german studies». *Journal Of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.

TORGESEN, J. K., MORGAN, S. T. et DAVIS, C. (1992). «Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children». *Journal Of Educational Psychology*, 84(3), 364-370.

TROIA, G. A. (1999). «Phonological awareness intervention research: a critical review of the experimental methodology». *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28-52.

VAN REYBROECK, M. (2002). *«La Planète des Alphas»: jeu artificiel ou déclencheur de l'apprentissage? Evaluation de l'efficacité d'un entrainement phonique en première année*. Mémoire de licence en logopédie non publié, Université Libre de Bruxelles - Université catholique de Louvain.

WALLACH, L., WALLACH, M. A., DOZIER, M. G. et KAPLAN, N. E. (1977). «Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition». *Journal Of Educational Psychology*, 69(36-39).

Langage & pratiques, 2006, 38, 68-76

Epi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture

Jean Emile Gombert

Résumé

Cet article revisite le modèle de développement métalinguistique publié il y a 15 ans (Gombert, 1990). Les habiletés épilinguistiques y sont traitées en termes de connaissances implicites. Dans cette nouvelle version du modèle, l'émergence des capacités métalinguistiques ne fait pas disparaitre les habiletés épilinguistiques dont elles sont issues, ces dernières continuent à évoluer sous l'effet d'un contexte d'écrits. C'est cette évolution qui serait à l'origine des automatismes du lecteur expert, et non une quelconque transformation des traitements attentionnels.

I. Le développement métalinguistique

En linguistique, le terme «métalinguistique» qualifie l'activité linguistique qui porte sur le langage lui-même. L'acception psychologique de ce terme est toutefois différente. En effet, en psycholinguistique cette notion renvoie à la capacité du locuteur à se distancier de l'usage habituellement communicatif du langage pour focaliser son attention sur ses propriétés linguistiques. En ce sens, c'est l'attention portée au langage en tant qu'objet qui constitue la spécificité de toute activité métalinguistique. Ce qui est alors déterminant n'est donc pas les caractéristiques externes du comportement langagier des individus mais l'activité cognitive qui l'a engendré.

Toutefois, le terme «métalinguistique» a été employé pour référer à différents comportements dont la similitude n'est qu'apparente. Du point de vue de l'activité cognitive à l'origine des comportements, une distinction doit être faite entre les capacités manifestées dans les comportements spontanés (par exemple, la réaction du jeune enfant lors de l'audition d'une phrase agrammaticale) et les capacités fondées sur des connaissances mentalisées et intentionnellement appliquées (par exemple, corriger la syntaxe d'un texte écrit). Il n'y a pas qu'une différence de degré qui sépare ces deux ensembles de comportements, mais une différence qualitative dans les activités cognitives elles-mêmes.

Posant comme principe qu'un caractère réfléchi et intentionnel est inhérent à l'activité strictement métalinguistique, nous avons proposé d'utiliser le terme «épilinguistique» pour désigner les comportements qui, bien qu'isomorphes aux comportements métalinguistiques, ne sont pas le résultat d'un contrôle conscient par le sujet de ses propres traitements linguistiques (Gombert, 1990). Il s'agissait alors essentiellement de différencier les comportements spontanés précocement attestés chez les enfants, de comportements autocontrôlés apparaissant essentiellement à l'âge scolaire.

Le modèle de développement métalinguistique publié en 1990 décrivait un premier niveau de contrôle cognitif sur les activités et connaissances langagières (niveau épilinguistique) apparaissant précocement chez l'enfant, et témoignant de son développement linguistique et de la structuration des connaissances qui en dépend. Ces habiletés épilinguistiques sous-tendent les comportements précoces qui prennent le langage pour objet, mais sont activées spontanément sans que l'enfant prenne conscience des connaissances qu'elles mobilisent, connaissances qui demeurent implicites.

Selon ce modèle, la prise de conscience explicite des connaissances linguistiques ainsi utilisées, autrement dit l'apparition des capacités métalinguistiques, n'est pas automatique. Elle nécessite un effort métacognitif qui n'est pas effectué spontanément par le sujet. Le contrôle épilinguistique étant stable et efficace dans les échanges verbaux quotidiens, des incitations externes sont nécessaires à la prise de conscience. Ceci explique pourquoi l'accès à la phase de maitrise métalinguistique n'est ni obligatoire ni systématique.

Comme de nombreuses études le suggèrent (pour des revues, Gombert, 1990; Tunmer, Pratt & Herriman, 1984), seuls les aspects du langage qui nécessitent un traitement attentionnel pour l'accomplissement de tâches linguistiques

formelles culturellement imposées seront maitrisés de façon «méta» (c'est-à-dire, consciemment). Les tâches inhérentes à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture jouent fréquemment ce rôle de déclencheur de l'acquisition des compétences métalinguistiques. Plusieurs études ont ainsi montré que les capacités métalinguistiques sont essentielles dans l'apprentissage de la lecture (pour une revue, Goswami & Bryant, 1991). De fait, l'apprentissage de la lecture, envisagé comme une tâche linguistique formelle, nécessite de la part de l'enfant le développement d'une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être manipulées intentionnellement.

L'apprentissage de la langue écrite, en effet, diffère radicalement de l'acquisition du langage oral. Le langage oral est, en partie, sous la dépendance de préprogrammations innées, de processus biologiquement déterminés, qui seraient automatiquement activés au contact de la langue orale dont le très jeune enfant s'imprègne dans son environnement. De cette façon, l'enfant apprend à parler et à comprendre le langage oral sans en connaitre consciemment la structure formelle (phonologique et syntaxique), ni les règles qu'il applique dans le traitement de cette structure. De plus, il n'a pas la moindre conscience d'effectuer un travail destiné à l'installation de nouvelles connaissances. En revanche, le langage écrit, en tant que système conventionnel, doit être appris (cf. De Francis, 1989).

Entre le traitement du langage oral et celui du langage écrit, existent donc des différences qui concernent non seulement les médias eux-mêmes mais également les tâches linguistiques habituellement mises en oeuvre dans chacun de ces médias. Les tâches d'analyse de la structure formelle du langage, fréquemment impliquées dans le traitement de l'écrit, sont virtuellement réalisables à l'oral mais de fait ne s'y rencontrent que très rarement. Ces tâches requièrent un plus haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle que celles nécessaires au traitement du langage oral. Le simple contact prolongé avec l'écrit ne suffit pas pour installer chez l'enfant des capacités de ce niveau. Ainsi, un effort cognitif de la part de l'apprenti lecteur est nécessaire pour mettre en place les capacités de contrôle intentionnel des traitements linguistiques, capacités requises par l'apprentissage de l'écrit.

En d'autres termes, l'apprenant confronté à l'écrit doit mettre en place des capacités métalinguistiques. Ces capacités concernent les connaissances phonologiques, sur ce point les données expérimentales sont nombreuses, mais aussi les connaissances morphologiques et syntaxiques, sur cet aspect, les recherches restent en grande partie à développer (cf. Gombert & Colé, 2000).

Le développement métalinguistique tel que je l'envisageais il y a 15 ans était donc unidimensionnel. Dans un premier temps, des organisations de connaissances linguistiques se mettaient en place dans la mémoire à long terme du sujet et se manifestaient, à son insu, dans les comportements épilinguistiques. Dans un deuxième temps, des nécessités liées aux apprentissages scolaires, notamment ceux concernant l'écrit, incitaient les enfants à faire les efforts de réflexion pour accéder consciemment à ces connaissances, et donc à mettre en place des capacités métalinguistiques. Enfin, la répétition des activités métalinguistiques entrainait progressivement leur automatisation. Ainsi, l'expert n'avait plus besoin de réfléchir sur les caractéristiques formelles du langage lorsqu'il était engagé dans une tâche de manipulation d'écrits. Cette progression est maintenant remise en cause par les recherches sur l'apprentissage implicite.

II. L'apprentissage implicite

L'apprentissage implicite est un processus par lequel les comportements s'adaptent progressivement aux caractéristiques de l'environnement avec lequel l'individu interagit sans qu'il ait une connaissance explicite de ces caractéristiques. En d'autres termes, l'individu qui agit dans un environnement structuré va progressivement tenir compte de la structure de cet environnement dans ses comportements sans s'en apercevoir.

Depuis Reber (1967, 1993), de nombreux chercheurs ont mené des études sur l'apprentissage implicite. Mais étrangement, jusqu'à ces dernières années, ces études n'avaient jamais été mises en rapport avec les recherches sur les apprentissages scolaires.

Les recherches sur l'apprentissage implicite ont souvent utilisé les situations d'apprentissage de «grammaire artificielle». Dans un premier temps, des sujets, souvent adultes, voient défiler sur un écran des lettres dont la succession répond à une logique (une grammaire) stricte mais non perceptible en raison de sa trop grande complexité. Les sujets ne sont pas avisés de l'existence de cette logique et les consignes qui leur sont données les détournent de toute analyse de la structure des suites de lettres. Après un temps plus ou moins long passé à regarder cette succession de lettres, les sujets sont informés de l'existence de règles définissant la façon dont les lettres se succèdent, et on leur demande si les nouvelles suites qu'on leur présente alors respectent ou non ces règles.

Le résultat classique dans ce type d'expérience est que les sujets réussissent à déterminer, mieux que s'ils répondaient au hasard, si les suites sont ou non conformes, alors qu'ils demeurent incapables d'identifier les règles qui déterminent cette conformité (pour une présentation générale des recherches sur l'apprentissage implicite, voir Nicolas & Perruchet, 1998).

Les systèmes d'écriture présentant de très nombreuses régularités, ce type de processus joue sans aucun doute un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. *«Si l'acquisition du principe (alphabétique) requiert un effort délibéré d'instruction et se réalise moyennant une prise de conscience de la relation (…), certaines règles pourraient être acquises sans qu'elles soient nécessairement explicitées»* (Morais & Robillart, 1998).

Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans (2001) ont demandé à des élèves de l'école primaire d'entourer dans des paires de pseudo-mots, les items qui, selon eux, ressemblaient le plus à des vrais mots. Les items présentés comprenaient des consonnes ou des voyelles doubles, possibles ou impossibles en français. Les résultats montrent que, dès la première année de l'école primaire, dans 82% des cas les élèves estiment que les items comprenant des configurations orthographiques courantes en français (*«tillos»*, *«defful»* ou *«nullor»* par exemple) ressemblent davantage à des mots que les items comprenant des configurations orthographiques non attestées dans la langue (*«tiilos»*, *«bekkul»* ou *«nnulor»* par exemple). Ainsi, l'élève a très tôt des connaissances orthographiques que personne ne lui a enseignées. Il les a acquises par apprentissage implicite.

De fait, l'enfant commence à acquérir implicitement des connaissances sur les caractéristiques structurales de l'écrit dès qu'il lui porte attention de façon répétée, éventuellement bien avant le début des apprentissages scolaires.

Ces apprentissages s'appuient sur des capacités fonctionnelles avant les premiers contacts avec l'écrit. En effet, avant de rencontrer l'écrit, l'enfant possède déjà des connaissances linguistiques acquises à l'oral. Il est également muni d'une capacité de catégorisation des objets qu'il perçoit visuellement. Autrement dit, il possède un équipement fonctionnel mobilisable pour le traitement d'un matériel linguistique perçu visuellement.

C'est sur cette double base que vont s'amorcer les apprentissages implicites dès que l'enfant va porter son attention sur les mots écrits. En effet, ces

capacités initiales lui permettent de développer par apprentissage implicite une habituation aux régularités relatives:
– aux configurations visuelles (donc à l'orthographe pour ce qui concerne les mots écrits);
– aux mots oraux associés à ces configurations (donc aux dimensions phonologique et phono-lexicale de l'écrit);
– aux significations associées à ces configurations (donc aux dimensions morphologique et sémantico-lexicale de l'écrit).

Comme le montrent les recherches qui leur sont consacrées, le moteur des apprentissages implicites est de nature fréquentielle. Plus souvent il manipule l'écrit, plus le lecteur fera d'apprentissages implicites. Une des conséquences de l'enseignement de la lecture (au début de l'école primaire) est une considérable augmentation de la manipulation d'écrits. De ce fait, l'enseignement de la lecture, loin de prendre la place des apprentissages implicites, a pour effet indirect de les décupler.

A chaque niveau d'expertise de la lecture (y compris le niveau débutant), ce qui est automatique dans les traitements est la manifestation comportementale du niveau actuel des connaissances implicites. De façon continue, les régularités internes et contextuelles que le système cognitif de l'apprenant perçoit sur les mots écrits affectent l'organisation de ses connaissances implicites. De ce fait, les réponses automatiquement activées par la perception des mots écrits évoluent progressivement dans la direction de la lecture experte. Ainsi, l'apprentissage implicite se poursuit tant que l'individu lit (et/ou écrit); il ne s'arrête pas avec la fin des leçons de lecture (plus on lit, mieux on lit).

En parallèle, l'apprentissage explicite (conscient) de la lecture (et de l'orthographe) et les hypothèses que l'élève élabore, construisent progressivement un ensemble de connaissances explicites que le lecteur peut utiliser intentionnellement pour compléter ou contrôler le produit des traitements automatiques. Tout en étant essentielles à l'évolution des réponses automatiques par apprentissage implicite, ces connaissances ne deviennent pas automatiques elles-mêmes. Cependant, elles se procéduralisent et s'utilisent donc de plus en plus facilement (cf. Logan, 1988).

Prendre en compte le versant implicite de l'apprentissage ne diminue donc en rien l'importance de son versant conscient. L'apprentissage explicite des

correspondances graphèmes-phonèmes est indispensable pour que les élèves puissent lire tant que les habiletés implicites ne sont pas suffisantes pour cela. Par la suite, les connaissances explicites seront encore nécessaires lorsque le lecteur aura à contrôler consciemment sa lecture (par exemple pour lire des mots nouveaux ou pour contrôler l'orthographe d'un texte).

III. Révision du modèle

Les travaux sur l'apprentissage implicite, et leur réinvestissement dans la compréhension de l'apprentissage de la lecture, invitent à revisiter le modèle initial de développement métalinguistique (Gombert, 1990). Les habiletés épilinguistiques peuvent être traitées en termes de connaissances acquises par apprentissages implicites. Dans cette nouvelle perspective, l'émergence des capacités métalinguistiques ne fait pas disparaitre les habiletés épilinguistiques dont elles sont issues, ces dernières continuant à évoluer sous l'effet de la répétition de la manipulation de l'écrit en lecture et/ou écriture. C'est cette évolution qui serait à l'origine des automatismes du lecteur expert, et non une quelconque transformation des traitements attentionnels.

Autrement dit, le caractère automatique de la lecture procèderait toujours d'apprentissages implicites s'effectuant sur base fréquentielle dans la répétition des manipulations d'écrits. Il ne serait donc pas consécutif à la transformation des processus contrôlés, construits par enseignement, qui se seraient «automatisés», mais s'installerait parallèlement à ces processus. Les connaissances contrôlées, installées par enseignement, n'en joueraient pas moins un rôle fondamental. En effet, outre de permettre la répétition de l'activité chez le débutant (et donc les conditions de l'apprentissage implicite), l'apprentissage explicite de la lecture (et de l'orthographe) conduirait à l'installation d'un ensemble de connaissances accessibles à la conscience, et susceptibles d'être utilisées pour contrôler le produit des processus automatiques.

Dans le modèle de développement métalinguistique initial, les habiletés épilinguistiques devenaient capacités métalinguistiques par un processus de prise de conscience. Les capacités métalinguistiques s'automatisaient ensuite sous l'effet de la répétition de leur mobilisation. Le développement s'effectuait donc de façon unidimensionnelle. Dans la révision du modèle, il y a d'une part un processus d'apprentissage implicite à l'origine des habiletés épilinguistiques et des automatismes (y compris ceux du lecteur expert); il y a d'autre part la

construction de connaissances et de procédures consciemment mobilisées (dont les capacités métalinguistiques) qui permettent au lecteur-scripteur de piloter consciemment son activité. Bien que se nourrissant des habiletés épilinguistiques, les capacités métalinguistiques ne sont pas la résultante de la prise de conscience des connaissances implicites qui les sous-tendent, connaissances, par définition, inaccessibles à la conscience.

La mise en place des compétences de lecture s'inscrit dans un ensemble d'acquisitions cognitives qui dépendent des apprentissages effectués mais aussi du développement de l'enfant. C'est à l'interface de connaissances non conscientes et de connaissances réfléchies que se construisent les compétences de manipulation de l'écrit. La compréhension fine de ce processus de construction demande que les apprentissages implicites et les apprentissages conscients (explicites) soient différenciés et articulés. Cette clarification des processus et de leur complémentarité permet de reconsidérer la problématique des troubles de l'apprentissage (cf. Gombert, 2006).

Jean Emile GOMBERT est professeur à l'Université Rennes 2 où il dirige le Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication (CRPCC, E.A. 1285). Ses recherches concernent essentiellement l'apprentissage de la lecture chez l'enfant tout-venant et dans des populations «spéciales» (dyslexiques, faibles lecteurs, illettrés, sourds, trisomiques).

Références

DE FRANCIS, J. (1989). *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.

GOMBERT, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

GOMBERT, J.E. (2006). Et si l'automatisation n'existait pas? L'implicite et l'explicite dans l'apprentissage de l'écrit et ses troubles, *REvue Parole,* sous presse.

GOMBERT, J.E., COLÉ, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in: M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du Langage, vol. 2. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris: PUF, 117-150.

GOSWAMI, U.C., BRYANT, P. (1991). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

LOGAN, G.D. (1988). Toward an instance theory of automatization, *Psychological Review,* 95, 492-527.

MORAIS, J., ROBILLART, G. (Eds.) (1998). *Apprendre à lire*. Paris: Odile Jacob, C.N.D.P.

NICOLAS, S., PERRUCHET, P. (Eds.) (1998). *Mémoire et apprentissage implicite*. Numéro spécial de Psychologie Française, *vol. 43*. Grenoble: PUG.

PACTON, S., PERRUCHET, P., FAYOL, M., CLEERMANS, A. (2001). Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities, *Journal of Experimental Psychology, 130,* 401-426.

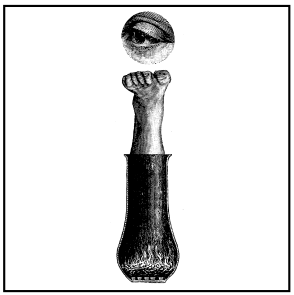
REBER, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6,* 855-863.

REBER, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.

TUNMER, W.E., PRATT, C., HERRIMAN, M.L. (1984). *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.

Langage & pratiques, 2006, 38, 77-87

INTER-ACTIONS



Le dessin métaphorique

Corine Müller

Résumé

Le dessin métaphorique en orthophonie est un moyen qui donne l'occasion d'exprimer des sensations intérieures de façon non verbale. Suivi d'un entretien, il constitue une activité qui permet à l'enfant de prendre conscience de ses représentations, d'en remettre certaines en question et d'opérer des changements dans son fonctionnement et dans sa réflexion.

Introduction

Les représentations sous-tendent la façon dont les processus d'apprentissage sont activés par l'apprenant. Avec les sujets que l'on rencontre en orthophonie, souvent en difficultés langagières, il est parfois malaisé d'aborder ces notions verbalement. Une formation avec Sarah Païn[1] m'a sensibilisée aux techniques en art-thérapie, et m'a incitée à aborder la question des représentations en

[1] Sara Païn est Docteur en Psychologie, consultant-formateur de psychothérapeutes de l'apprentissage. Elle a animé une formation sur le thème de la représentation mentale dans le cadre de la formation permanente des Centres d'Orthophonie du canton de Neuchâtel (1994).

proposant aux enfants de dessiner. Associée à un entretien, cette façon d'investiguer ce domaine s'est révélée riche en indications concrètes sur les fonctionnements d'un enfant. C'est un moyen de comprendre ce qui peut faire frein au bon déroulement des apprentissages, et aussi de mettre en évidence les ressources qui sont prêtes à être activées.

I. Définition

Le dessin est utilisé comme mode d'expression autre que verbal. Il est un moyen de transposer dans un espace, en formes et en couleurs, des sentiments intérieurs souvent inconscients. Activité créatrice, il plonge le dessinateur dans la vision et sollicite d'autres pistes cérébrales que le langage. Sur proposition d'un titre, il s'agit de se construire une image intérieure et de la donner à connaitre en l'exprimant par le dessin. Cet usage particulier du dessin relève de la métaphore, dans la mesure où il devient un procédé par lequel on opère un déplacement de l'expression: ce qui est difficile à mettre en mots, en l'occurence la représentation suggérée par le titre du dessin, est transporté dans une modalité picturale.

L'apport du dessin fournit un support concret à la communication orale qui s'établit pendant l'entretien qui suit. Il offre ainsi l'avantage de mettre à distance des sensations intérieures et d'élargir le champ dans lequel se situe l'investigation des représentations.

Comme le soulignent Païn & Jarreau (1994), le niveau des compétences représentatives est lié à l'évolution générale des opérations de l'intelligence. Le dessin métaphorique sollicite des aptitudes cognitives et communicatives qui doivent être suffisamment développées pour entrer dans une telle activité. Ainsi, il n'est pas adapté à des enfants de moins de 7-8 ans.

II. Démarche

1. Le titre

Le titre est comme une chiquenaude donnée à une bille: il donne l'élan à la production du dessin. Il est défini et formulé par l'orthophoniste, qui le propose à l'enfant en lui demandant de «faire un dessin qui va bien avec ce titre». Elle précise également qu'il n'y a pas de juste ou de faux, mais seulement des idées qui s'accordent avec le titre.

Le choix du titre se fait en fonction de l'objectif désiré et il peut être adapté individuellement à chaque enfant. Il est possible de donner deux sortes de titres selon le but recherché:
– quand il s'agit d'explorer les représentations en rapport avec des situations concrètes, en particulier des apprentissages, le titre est formulé par un groupe verbal ou un infinitif (par exemple «apprendre à lire», «apprendre l'orthographe», «comprendre un texte», «trouver la solution d'un problème», «construire sa mémoire», «réfléchir», etc...). Ne pas conjuguer le verbe permet de garder une certaine distance, de focaliser l'attention sur la situation sans induire la présence d'acteurs, donc d'interactions entre ces acteurs. L'enfant peut suivre librement son intuition, et construire sa propre image. Le titre est toujours formulé en termes positifs, afin de stimuler la représentation d'un processus plutôt que l'évocation de sentiments ou de souvenirs douloureux;
– pour aborder les représentations de situations à problèmes ou pénibles pour l'enfant sur le plan émotionnel ou relationnel, la formulation du titre proposé se fait sous forme de métaphore de la situation que l'on cherche à éclaircir (par exemple la fin d'un traitement devient «le bateau quitte le port» ou «l'oiseau quitte le nid», se lancer dans une entreprise «traverser la forêt», grandir «le bouton de fleur s'ouvre», etc...). Les métaphores portent sur le protagoniste (on choisit un animal, un végétal ou un objet qui sera le sujet de l'action), et sur l'action elle-même (transposée par un verbe qui présente une analogie avec la situation explorée). La métaphore utilisée a pour but d'éviter que l'enfant se reconnaisse, tout en représentant au mieux la situation qui lui pose problème.

2. Temps d'exécution du dessin

Pendant que l'enfant dessine, c'est l'occasion d'observer sa manière de travailler, d'aborder la tâche, d'organiser la construction de sa représentation et sa façon de découvrir son œuvre et de la finir (Païn & Jarreau, 1994).

Cette étape est en général non verbale. Il arrive que l'enfant cherche à se rassurer sur la qualité de sa production en posant des questions. C'est l'occasion de lui rappeler que son dessin ne peut être que réussi puisqu'il montrera sa propre idée du titre donné. Si l'enfant est particulièrement lent, on peut donner des limites de temps.

3. Temps d'observation

C'est le temps de rencontre avec le dessin. En présence de l'enfant, il s'agit de regarder, en gardant le silence, et de se mettre en résonance avec ce qui est dessiné en portant attention à différents paramètres, d'une part formels

(comme la qualité du trait, les couleurs, la taille, etc...) et d'autre part plus subjectifs (comme l'utilisation de l'espace, le cadrage, les relations entre les éléments, les expressions et les postures des personnages, des détails d'accessoires ou d'habillement, etc.). Ce temps d'observation est un temps de perception de l'atmosphère du dessin qui conduit à s'imprégner des dimensions figurative, émotionnelle, sensitive et affective de la production graphique issue de la représentation qui a pris forme dans l'esprit du dessinateur, à l'écoute du titre proposé.

4. Entretien

Cette étape est verbale. D'abord on écoute ce que l'enfant a à dire à propos de son dessin, puis on commente ce qu'on voit. Ce commentaire est un reflet par des mots de ce qui est dessiné. Le choix des mots est important: il ne s'agit pas d'interpréter mais de décrire le dessin en utilisant des termes concrets, sans charge émotionnelle. À ce stade, les mots sont comme un miroir qui renvoie une image du dessin dans une modalité verbale. Il s'agit d'éviter au maximum d'infiltrer des hypothèses dans la description orale de l'illustration. Dire «Je vois un garçon, il a des larmes sur ses joues» est plus neutre que «Je vois un garçon, il pleure, il est triste». La description verbale, acceptée par l'enfant, constitue une base de matériel langagier à partir de laquelle la suite de l'entretien va pouvoir se développer.

La phase suivante vise à explorer et à éclaircir certains aspects du dessin en questionnant l'enfant. Le but est de l'accompagner à mettre des mots sur ce qui est sous-jacent en le guidant par des questions élaborées à partir de l'observation et choisies soigneusement tant sur le plan du contenu que de la formulation. L'emploi de techniques d'entretien comme le méta-modèle, développé par Grinder & Bandler (Cayrol & Saint Paul, 1992), permet d'explorer la dimension émotionnelle de ce qui est dessiné, de prendre conscience de malaises ou de manques, s'il y en a. La conversation porte uniquement sur les éléments du dessin: se centrer sur les protagonistes illustrés, parler de leur ressenti, de leurs sentiments, de leurs pensées permet de garder une distance tout en étant concrètement dans nos préoccupations.

Évoquer les manques et les malaises des personnages, suscite souvent des désirs de changements et l'enfant demande alors spontanément à modifier son dessin. C'est le moment de lui proposer d'en faire un deuxième avec tous les changements qu'il souhaite y faire figurer. S'il ne demande rien, le dialogue est poursuivi en s'intéressant à l'avenir des protagonistes

dessinés. En fonction des difficultés, des souffrances, des manques mis en évidence, ce sont les besoins des personnages pour améliorer leur situation et les moyens possibles pour y parvenir qui sont mis en discussion. À la fin de l'échange, un deuxième dessin est proposé. Au besoin, il est spécifié dans la consigne qu'il peut comporter tous les changements que l'enfant souhaite y mettre.

5. Le deuxième dessin

Ce deuxième dessin porte le même titre que le premier, avec une invitation à y ajouter toute transformation ou innovation jugée bienvenue. Il donne à voir les ressources que l'enfant peut mobiliser en guise de solution au malaise représenté sur le premier dessin. Le premier dessin et la discussion s'y rapportant ont permis de concrétiser des émotions invalidantes, le deuxième livre des éléments de construction en donnant des indices sur les modifications qui peuvent être opérées. Il métaphorise les changements que l'enfant peut s'approprier et sa capacité à transformer ses représentations. Les deux dessins côte à côte fournissent des renseignements sur l'évolution possible de la situation.

6. Liens avec l'enfant

Quand les inconforts et les ressources en rapport avec une situation (par exemple «apprendre à lire») ont pu être extériorisés par le biais du dessin, puis mis en mots pendant l'entretien, on peut demander à l'enfant s'il ressent les mêmes difficultés dans cette situation. Cette sixième étape donne l'occasion de faire le lien avec lui, son vécu, en orientant la discussion sur son propre fonctionnement. Une fois objectivées, les différentes dimensions liées à la situation analysée peuvent être soumises à l'enfant qui peut s'y confronter et voir en quoi sa propre situation présente des analogies ou des différences avec celle qu'il a représentée. Aborder ainsi en direct la problématique de l'enfant n'a plus de caractère métaphorique, puisqu'il s'agit de le ramener à sa réalité en l'accompagnant à prendre conscience de ses propres représentations et à trouver les remédiations qui lui conviennent. Cependant, les dessins et les échanges qui précèdent, fournissent une base concrète à cette conversation, qui lui permet de mettre en lumière et d'apprivoiser ses sensations intérieures, de clarifier ses besoins et de découvrir les ressources à sa disposition. Le deuxième dessin, en particulier, offre des éléments qui conduisent à modifier la représentation initiale. Par conséquent, l'enfant peut se positionner et s'investir autrement. Il peut se projeter dans un avenir source de buts accessibles, et modifier sa dynamique d'apprentissage.

III. Apports du dessin métaphorique en orthophonie

1. Accéder aux représentations

Le dessin laisse des traces sur du papier. Il rend la pensée visible, il donne à voir l'image mentale que le dessinateur s'est construite et révèle ce qui s'est passé dans son esprit.

Les informations ne sont pas présentées dans un traitement séquentiel, mais dans la simultanéité. L'image n'est jamais l'objet lui-même, mais constitue un angle de vue, elle est le fruit d'une élaboration mentale qui guide la construction représentative. Un titre comme «la fenêtre est ouverte», donnera lieu à un nombre infini de représentations de fenêtres différentes selon l'origine et le vécu du dessinateur. Chaque individu construit sa propre «carte du monde», qui se fonde sur sa manière de ressentir et d'aborder ce qui l'entoure au niveau des faits de vie mais aussi des émotions. Les représentations se façonnent en fonction des expériences sensori-motrices, perceptives, affectives et relationnelles. Élaborations mentales subtiles et fines, elles constituent le canevas du fonctionnement de chaque personne. Révélées par le biais du dessin métaphorique, elles apportent des éléments de compréhension sur comment le sujet se positionne et sur sa dynamique dans différentes situations. Les situations d'apprentissages intéressent évidemment vivement l'orthophoniste. Les représentations permettent aussi de comprendre certains conflits intérieurs ou des croyances qui peuvent freiner ou contaminer une évolution positive.

2. Favoriser et enrichir l'expression de difficultés

Faire part de ses représentations suppose de pouvoir les symboliser, d'en avoir conscience et de maitriser suffisamment le langage pour les traduire en mots. Les sujets qui ont besoin de traitement orthophonique manifestent souvent des déficits langagiers et de capacité de symbolisation. Ces difficultés, et la souffrance générée par les échecs qu'elles provoquent, conduisent fréquemment à une expression pauvre et lapidaire. Produire un dessin en fonction d'un titre conduit le sujet à clarifier l'idée qu'il a de la situation et développe ses capacités de symbolisation. Pour dessiner, il prend de la distance et transforme en images ses difficultés, ses manques, ses ressources. Le dessin métaphorique est un mode de communication qui, dans un premier temps, permet de contourner l'écueil de l'expression orale, et, dans un deuxième temps fournit, par le biais du dialogue, un support avec lequel on peut enrichir le langage. Mettre des mots ensemble sur ce qui est illustré transforme le dessin en terrain de partage. Si l'enfant manque de vocabulaire, l'orthophoniste peut lui proposer diverses façons de dire et il choisit celle qui le satisfait. Accompagné à mettre en mots des ressentis, guidé

dans ses réflexions sur le contenu de la matière à apprendre, sur comment apprendre, pourquoi apprendre, l'enfant peut sortir du flou qui entoure certains apprentissages, et s'approprier une expression qui lui convient.

3. Fournir des pistes pour adapter le traitement

Le symptôme est visible, au premier plan. Les mécanismes qui conduisent à l'émergence du symptôme sont la plupart du temps inconscients. Un même symptôme peut avoir des sources très différentes. En donnant l'occasion de prendre conscience des représentations, le dessin métaphorique permet l'occasion de dévoiler les sources qui s'actualisent dans les processus d'apprentissage mis en œuvre. Il élargit la compréhension du fonctionnement de l'enfant. Il est alors possible de pratiquer un désenchevêtrement de ce qui s'entremêle et produit les difficultés diagnostiquées, puis d'adapter de manière ciblée le contenu du traitement. Les techniques et les approches spécifiquement orthophoniques, centrées sur un symptôme donné, peuvent être présentées de façon personnalisée, modulées en fonction du profil de l'enfant. Quant aux aspects qui sont en dehors du champ d'action de l'orthophoniste, ils peuvent être pris en compte en les nommant, en clarifiant en quoi ils influencent l'apprentissage dysfonctionnel. Au besoin, cette clarification est utile pour étayer une demande chez un autre type de thérapeute.

Les dessins produits par l'enfant restent à disposition pendant toute le traitement orthophonique. Ils deviennent un outil de référence chaque fois qu'il est utile de dissocier les processus d'apprentissage des éléments qui l'influencent.

4. Respecter les aménagements défensifs mis en place par l'enfant

Le dessin métaphorique est une passerelle entre l'orthophoniste et l'enfant. Il est concret et permet de conduire un dialogue précis sur un problème posé. Il évoque d'une part quelque chose de personnel pour l'enfant et d'autre part il offre une distance qui permet d'éviter d'aborder de front ses difficultés et de stimuler ses défenses. C'est une activité créatrice qui ouvre une possibilité d'être à l'écoute de l'enfant et de l'accompagner à apprivoiser des sentiments pénibles ou douloureux en respectant ses aménagements défensifs.

IV. Quelques types de dessins

Il arrive que des enfants développent des comportements défavorables à la réussite des apprentissages en jeu. Ils se positionnent en fonction de ces habitudes comportementales, ils appréhendent la matière à apprendre en

conséquence et leurs démarches en sont imprégnées. Utilisant régulièrement depuis une douzaine d'années des dessins métaphoriques dans ma pratique, j'ai pu observer que certains types de dessins revenaient de façon répétitive et qu'il est possible de dégager quelques caractéristiques de comportements face aux apprentissages:

Les solitaires: un personnage solitaire est illustré. Il reflète la croyance qu'il faut apprendre seul. Ces enfants n'investissent en général pas la relation d'échange dans un dialogue comme une source confortable d'apprentissage. Ils ne savent pas chercher des indices ou des renseignements en posant des questions à autrui et n'ont pas intériorisé cette pratique en se questionnant eux-mêmes. Ils évaluent mal ce qu'ils ont compris ou pas compris, ce qu'ils savent ou ne savent pas.

Les volants ou les flottants: ils dévoilent des personnages qui ne sont pas ancrés dans une situation. Les auteurs de ces dessins ont la plupart du temps très peu d'idées quant au contenu de la matière à apprendre (connaissances métalinguistiques en lecture, en orthographe, etc.).

Les absents: ils montrent des éléments de la matière à apprendre mais il n'y a pas d'apprenant! Ces productions concernent des enfants qui sont en général assez passifs.

Ceux qui sont face à une matière inexistante: un personnage est bien présent, mais il a à sa disposition des documents vides ou dépourvus de sens.

Ceux qui se soucient de leur apparence: ces dessins comportent des détails esthétiques en abondance, les personnages prennent la pose comme pour une photo et ne portent pas leur attention sur la tâche suggérée par le titre. Ces dessins sont des productions d'enfants davantage préoccupés par l'avis d'autrui que centrés sur leur propre démarche. Ils se soucient de paraitre à leur avantage et d'être appréciés au détriment de leur investissement dans les apprentissages.

Ceux qui restent petits: ces dessins mettent en scène des personnages qui ont l'air de bambins très jeunes dans des situations qui, dans la réalité, concernent des enfants plus âgés. Une difficulté à grandir est souvent sous-jacente à ces productions.

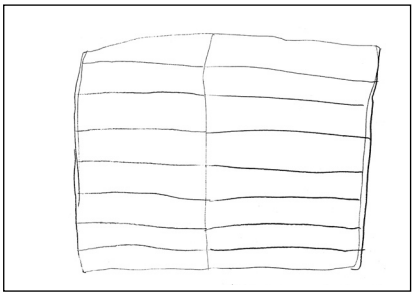
Il n'est pas rare que deux ou plusieurs caractéristiques se retrouvent sur un même dessin. La discussion et les modifications activées dans le deuxième dessin permettent de comprendre ce qui est prêt à être changé et ce qui fait l'objet de davantage de résistance.

En dehors de ces différents types de contenus, on peut observer toutes sortes de traces de représentations en rapport avec le vécu de l'enfant. Toutefois, dans tous les cas, il ne s'agit pas d'interpréter ce qui est illustré, mais d'accompagner l'enfant à donner lui-même du sens à son dessin en le guidant à trouver ses propres mots.

V. En guise de conclusion

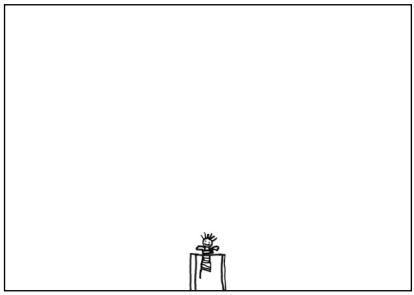
Le dessin métaphorique est une approche complémentaire aux techniques orthophoniques. Il vise à mettre en place un type de communication qui conduit à prendre conscience des représentations en jeu dans une situation donnée et à comprendre comment s'articulent les démarches de l'enfant en fonction de ses représentations. Une fois ce fonctionnement décodé, il est possible d'analyser en quoi il influence la tâche à accomplir. Quand il s'agit d'apprentissages, le travail de l'orthophoniste peut alors porter sur la découverte et l'expérimentation de nouveaux comportements, l'exploration des différents paramètres de la matière à apprendre, la pratique de savoir-faire ou tout autre apport favorable à améliorer la réussite de l'enfant. Le choix peut s'ajuster aux besoins constatés.

Les dessins qui suivent portent tous le titre «Apprendre à lire». Ils ont été produits par des enfants de même âge (9-10 ans) qui présentent des difficultés importantes d'acquisition de la lecture (déchiffrage et compréhension). Ils illustrent les disparités que l'on peut observer derrière un même symptôme.

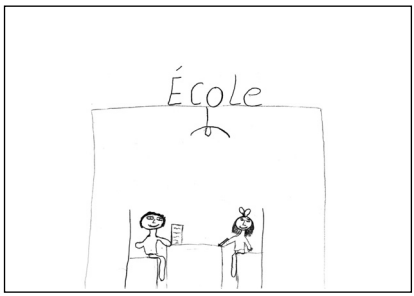


Dessin d'un garçon peu stimulé sur le plan culturel et de l'appétence à la lecture. Son deuxième dessin comporte les prénoms de sa famille écrits sur les lignes du même cahier. Il est devenu un lecteur qui n'aime pas lire, mais aime entendre des histoires.

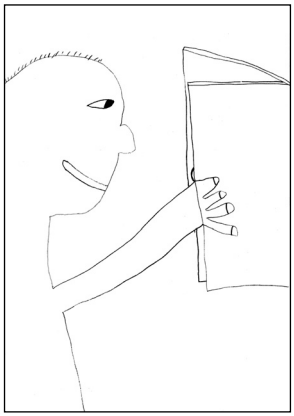
Dessin d'une fille au vécu chargé de rebondissements affectifs, avec des difficultés d'attachement. Son deuxième dessin est pratiquement identique. Pendant le traitement, elle s'est montrée très provocatrice, cherchant à masquer ses points faibles.



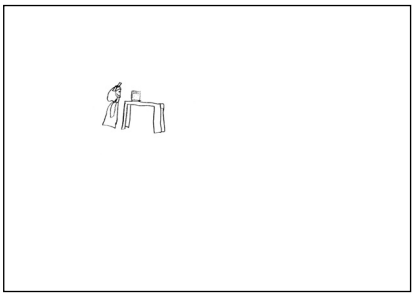
Dessin d'un garçon englué dans la peur d'un père aux colères impressionnantes. Son deuxième dessin occupe le même espace, il comporte un autre personnage assis au côté de la table. Le traitement a été interrompu subitement par les parents, sans motifs exprimés.



Dessin d'une fille très sensible à sa présentation. Son deuxième dessin se situe dans une classe. Les enfants sont tournés face à une enseignante qui explique une règle de correspondances grapho- phonémiques (pour la lettre «s») écrite sur le tableau noir. Sur les murs de la classe, il y a des panneaux sur lesquels on peut lire d'autres règles.



Dessin d'un garçon qui a déclaré que ce lecteur qui lit un livre où rien n'est écrit était comme lui dans la vie, toujours en quête d'informations sur son père qui ne voulait pas le connaitre. Après avoir pu clarifier ce qui était du ressort d'une blessure affective et de l'ordre d'un apprentissage, ce garçon a pu concentrer son énergie sur la lecture. Il est devenu rapidement un lecteur habile. Il a été orienté en psychothérapie.



Dessin d'une fille dont la famille avait fui l'ex-Yougoslavie en guerre. Son deuxième dessin se situe dans une classe. L'enseignante et les autres enfants sont posés sur le sol, elle reste comme flottante. Quelques règles sont écrites au tableau noir. Pendant le traitement, cette fille s'est peu à peu ancrée dans la relation, elle a pu investir des apprentissages comme la lecture.

Corine MÜLLER est orthophoniste au Centre d'Orthophonie de La Chaux-de-Fonds. Elle a également une formation en animation d'ateliers d'écriture et anime des ateliers avec des enfants et des adultes.

VI. Références

CAYROL, A. & DE SAINT PAUL, J. (1992). *Derrière la magie, la programmation neuro-linguistique*. Paris: InterEditions.

EDWARDS, B. (1990). *Vision, dessin, créativité.* Liège: Pierre Mardaga.

PAIN, S. & JARREAU, G. (1994). *Sur les traces du sujet. Théorie et technique d'une approche art-thérapeutique*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

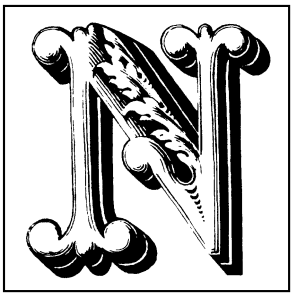
À consulter

Quelques étudiantes ont intégré le dessin métaphorique dans leur mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste:

JEANDUPEUX, S. & MONARD, N. (1999). *La métaphore thérapeutique en orthophonie, ou «comment le dire autrement».* Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Institut d'Orthophonie, cours 18.

CORBAZ, A.-S. & GILGEN, A. (2003). *Étude de deux activités logopédiques permettant d'accéder aux représentations de la lecture des apprentis lecteurs en difficulté: le dessin métaphorique et l'entretien semi-directif.* Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Institut d'Orthophonie, cours 20.

NOTES DE LECTURE



Acquisition du nombre, dyscalculie

A. VAN HOUT, C. MELJAC, J.-P. FISCHER, *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant,* Paris, Masson, 2005.

Ce livre traite dans une première partie de ce que signifie «calculer» (les déterminants, les états initiaux et finaux); dans la seconde partie, nous sont présentés les troubles et pathologies du calcul chez l'enfant; la troisième partie nous parle des moyens d'évaluations et des différents types de traitements concernant ces pathologies.
C'est un ouvrage très fouillé, parfois (suivant les auteurs) assez difficile d'accès, qui nous offre des informations sur une quantité de questions touchant le domaine du calcul et de ses pathologies. Les lecteurs de ce livre trouveront sans doute chacun des réponses à leur questions selon leur profession et centres d'intérêt; quant à nous autres orthophonistes qui nous intéressons aux difficultés logico-mathématiques, je relèverais (entre beaucoup d'autres!), un chapitre clair et complet sur les dyscalculies développementales et une bonne présentation des méthodes d'évaluation des troubles du calcul.

Bégaiement

C. BOISARD, *Plus jamais bègue,* Paris, Rozan-Laffont, 2004.

Le livre est composé de deux parties: tout au long de la plus conséquente, on peut lire le témoignage de l'auteur et, dans la deuxième, on trouve l'exposé de sa méthode.
Christian Boisard a eu une enfance difficile marquée par de fréquentes ruptures; dans ce contexte-là se sont greffés le bégaiement et les quasi inévitables difficultés de communication. Il mentionne les différentes thérapies qu'il a entreprises en tant qu'enfant puis adulte, mais ne les développe pas. Après avoir été sauvé in extremis par un enfant, lui sont apparues les bases de la méthode qu'il décrit ensuite, méthode qu'il a d'abord expérimenté avec succès sur lui et sur son fils.
Sa méthode est basée sur l'accompagnement de la parole par un pianotement des doigts. Chaque syllabe est égale à un mouvement d'un doigt. Respiration et relaxation sont aussi abordées. Rien de nouveau sous le soleil.
Le danger de ses méthodes-là c'est qu'elles peuvent faire croire à tout un chacun que ce

trouble de la communication peut être guéri en trois jours et qu'il suffit de travailler sur la fluence pour que le bégaiement disparaisse. Assez paradoxal d'ailleurs puisqu'il est arrivé lui, à quarante ans pour trouver la voie du mieux-être.
Quand on pianote sur Internet à la recherche d'idées concernant le bégaiement (il anime lui-même des stages de trois jours à Paris), on tombe forcément sur son site et on le voit chanter une chanson qu'il a écrite.

Education, Psychologie

G. BROUGERE, *Jouer / apprendre,* Paris, Economica, 2005.

En tant qu'orthophoniste et plus particulièrement lorsqu'on travaille avec des enfants, le jeu et le fait de jouer est au centre de l'approche qu'on propose. Outil ou instrument de travail, il est cependant rare qu'on s'arrête sur cette activité pour y réfléchir de façon plus globale. Notre conception est souvent didactique, force est de le constater. Or, considérer que le jeu conduit inévitablement l'enfant à apprendre quelque chose est aujourd'hui rangé au rang des mythes. L'auteur, au travers de cet ouvrage et des questions soulevées, nous amène à élargir notre vision du jeu. Il nous permet de nous rendre compte que lorsque l'enfant joue, il le fait pour diverses raisons et que cela est à situer dans une évolution socio-culturelle permanente, datant de plusieurs milliers d'années. Joue-t-on pour apprendre? Joue-t-on et apprend-on en même temps? Est-ce toujours le cas? Peut-on jouer sans apprendre? C'est autour de telles questions que cet ouvrage s'articule.

G. SALEM, *L'approche thérapeutique de la famille,* Paris, Masson, 2001-2005.

Cet ouvrage présente une approche synthétique de la thérapie de famille. Il s'adresse aux médecins, psychiatres, psychologues, éducateurs et autres professionnels de la santé mentale. Il est tout-à-fait intéressant pour un-une orthophoniste puisqu'il aborde entre autres les troubles de la communication en tant que support principal des interactions dysfonctionnelles dans la famille. Il commence par une introduction historique de la psychiatrie et présente l'intérêt grandissant pour la famille comme objet de la thérapie. Puis il décrit les différentes théories sous-jacentes à l'approche systémique (théorie des systèmes, cybernétique, théorie des communications). Un chapitre est ensuite consacré aux notions clé du fonctionnement familial ordinaire, considéré principalement dans la perspective systémique (la conceptualisation systémique étant commune à toutes les variantes de thérapie de famille que celles-ci soient psychanalytiques, comportementalistes ou constructivistes). Différents exemples de dysfonctionnement familiaux sont ensuite présentés en lien avec la psychopathologie clinique. Pour terminer, l'auteur décrit quelques approches thérapeutiques et leurs techniques.
Cet ouvrage est très intéressant car il permet de considérer les symptômes ou les troubles du patient en relation avec le système familial dans lequel ils apparaissent. Il montre à quel point il est important de tenir compte des implications du traitement parmi les membres de la famille (restructuration, ressources, soutien, etc…). Ce livre est agréable à lire puisque les aspects théoriques sont régulièrement illustrés par des exemples cliniques.

C. TARDIF, B. GEPNER, *L'autisme,* Paris, Armand Colin, collection Psychologie-128, 2005.

Cette collection – en 128 pages – veut avant tout pouvoir donner une synthèse des thématiques abordées. Adressée aux étudiants de prime abord, elle constitue également un outil très intéressant pour les spécialistes qui ne se sont plus intéressés à un domaine depuis quelques temps et qui veulent avoir un rapide aperçu des différents courants de recherche, avancées théoriques et un rappel des concepts théoriques y relatifs.
Comme le veut cette collection, le thème de l'autisme est abordé sous différentes facettes et les auteurs le destinent à un large public.

Malgré cette ambition, les thématiques abordées le sont de façon intéressante et scientifique et le contenu peut donc également s'adresser aux professionnels du domaine.
Les parties historiques et diagnostiques sont relativement communes aux autres ouvrages qui abordent le sujet. Les troisième et quatrième chapitres quant à eux traitent la problématique de façon originale car correspondant aux questions fondamentales que se posent notamment les parents. Tout d'abord, les auteurs s'intéressent au pourquoi, abordant les aspects étiologiques de la problématique. Avec la question du comment, la visée est plus explicative. Enfin, la prise en charge des personnes autistes et leur qualité de vie sont traitées dans une dernière partie. Ouvrage intéressant et très diversifié mais qui nous laisse parfois un peu sur notre faim (contrainte même de cette collection qui doit faire 128 p.)… Certains domaines sont à creuser par la suite par les lecteurs eux-mêmes!

Langage écrit

N. BLANC & D. BROUILLET, *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs,* Paris, In Press, 2005.

L'objectif de cet ouvrage est de présenter les outils qui ont permis de recueillir les données sur la base desquelles l'activité cognitive de compréhension en situation de lecture de textes, a été étudiée et modélisée. L'utilisation de ces outils (qui ne sont en aucun cas des tests de compréhension) peut nous renseigner sur le fonctionnement cognitif à l'œuvre en situation de lecture et compréhension de textes.
Le premier chapitre présente les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les outils d'évaluation décrits dont certains sont illustrés par du matériel utilisé par les chercheurs.
Les premières épreuves présentées sondent la représentation mentale en cours de construction par le biais de la mesure du temps de lecture (son allongement étant le reflet du temps nécessaire pour le traitement d'une incohérence par exemple), de tâches de décision (utilisées pour rendre compte de la production d'inférences) ou encore de tâches de jugement spatial.
Les épreuves suivantes rendent compte du produit de la compréhension à l'issue de la lecture. Elles se font sous forme de tâche de restitution, de résumé, de reconnaissance de phrases, de vérification d'inférences, de complétion et de groupement de verbes. Pour chaque type d'épreuve points forts et limites sont discutés.
Le dernier chapitre traite de l'évaluation des processus cognitifs sous-jacents à la compréhension de textes, soit la capacité à intégrer en un ensemble cohérent plusieurs informations, le caractère flexible de l'activité de compréhension, l'aptitude à sélectionner des informations pertinentes.
Cet ouvrage est un bon rappel des nombreux processus mis en œuvre pour accéder à la compréhension d'un texte. Cela devrait faciliter une identification plus précise, de la ou des causes des difficultés rencontrées par les patients en compréhension de textes.

B. JUMEL, *Comprendre et aider l'enfant dyslexique,* Paris, Dunod, 2005.

Un nouvel ouvrage sur la dyslexie? Oui d'une certaine façon puisque l'auteur aborde, inévitablement pour être complet, certains aspects historiques de ce trouble et rappelle des notions théoriques déjà bien connues. Non pourtant car sa conception des difficultés est originale et située dans une évolution socio-historico-culturelle extrêmement bien décrite dans cet ouvrage. Après une première partie plus particulièrement centrée sur la psychologie historique de l'écriture, la problématique de la dyslexie est abordée. Aspects définitoires, apport des examens psychologiques à sa compréhension et unité de la personne constituent les sujets évoqués. Dans la troisième et dernière partie de l'ouvrage, l'auteur s'intéresse au réel travail qui peut être effectué avec l'enfant dyslexique. Il aborde les différents troubles spécifiques des apprentissages et leur(s) relation(s), les difficultés d'attention, les liens entre langage écrit et langage oral – le

premier pouvant servir de support au développement du second – et les aspects relationnels aux réalisations d'apprentissage cognitifs.
Comme nous venons de le laisser entendre, cet ouvrage soulève, par bien des aspects, des questions intéressantes et de nouvelles pistes de réflexion. Il est illustré de nombreuses vignettes cliniques. A lire!

Linguistique

F. GROSSMANN, M.-A. PAVEAU & G. PETIT, *Didactique du lexique: langue, cognition, discours,* Grenoble, Ellug, 2005.

Cette revue de recherches sur le lexique se découpe en plusieurs parties:
1) L'acquisition précoce est traitée dans des recherches sur les prérequis au développement du langage, sur l'accroissement du stock des mots (évalués au moyen du MacArthur Communicative Development Inventories (MCDI)), sur le développement du lexique (et des catégories grammaticales de mots) en fonction de l'âge, sur les métaphores-erreurs des enfants entre 2 et 4 ans (ex: «je déshabille la banane») puis sur l'évaluation du développement lexical de l'enfant entre 1 et 4 ans grâce au Développement du Langage de Production en Français (DLPF, échelle en cours de validation).
2) Le contexte spécifique d'apprentissage est ensuite abordé en s'appuyant sur des études concernant:
– Le développement du lexique des verbes en français langue seconde;
– Les stratégies pour compenser une difficulté d'apprentissage du lexique verbal (par exemple le recours à des verbes de base);
– La logique procédurale de l'apprentissage du lexique en anglais (les élèves découvrent le mode de construction du lexique et ne sont plus amenés à apprendre des listes de mots par coeur).
– L'apprentissage lexical chez les enfants retardés mentaux;
– Et finalement une étude sur la théorie de l'indication (faire le lien entre un mot et la situation dans laquelle il est utilisé) pour des personnes peu qualifiées non francophones ayant appris le français en situation naturelle.
3) La troisième partie porte sur l'écrit et se compose de chapitres traitant du lien entre les connaissances morphologiques et l'acquisition de la lecture ainsi que de l'usage du lexique des émotions en fonction du support présenté.
4) L'avant dernière partie contient:
– Un article qui tente de définir le sens lexical tel qu'il est utilisé d'une part par le dictionnaire et d'autre part par les enfants.
– Un article qui traite de la vulgarisation de textes scientifiques.
– La présentation d'une recherche qui tente de faire le lien entre la langue et le discours.
5) La dernière partie porte quant à elle sur le discours avec une recherche qui analyse comment le locuteur explore le sens des mots en situation de production orale. Une recherche sur l'anaphore démonstrative figure également dans cette partie finale.
Ce livre est conseillé aux personnes qui cherchent des informations précises sur l'un des chapitres susmentionnés ou désireuses de se tenir à jour des recherches récentes sur le thème du lexique. Un résumé des résultats de toutes ces recherches serait utile en fin d'ouvrage afin de pouvoir se tenir au courant sans devoir lire toutes les études dans le détail. Pour lecteurs motivés.

G. SARFATI, *Précis de pragmatique,* Paris, Armand Colin, collection Linguistique-128, 2005.

Cet ouvrage uniquement théorique s'adresse aux professionnels qui souhaitent avoir une idée plus précise (ainsi que quelques rappels) du domaine de la pragmatique ainsi que de son émergence.
Après une explication des origines du domaine (qui découle de la philosophie du langage) ainsi que des modèles fondateurs (Bakhtine qui voit le discours comme dialogique, Austin qui dénonce l'illusion descriptive du langage et qui considère que «dire c'est faire», Grice…), l'auteur nous montre comment ce nouveau domaine (né au début du 20ème siècle) s'intègre à la linguistique et permet ainsi de

nouvelles perspectives de travail: présentation des idées de Perelman qui développe la notion d'argumentation, de Ducrot, de Sperber-Wilson (avec la théorie de la pertinence)…
Sarfati poursuit en présentant la pragmatique du texte puis la pragmatique sociale et culturelle (avec la présentation des travaux de Palo Alto et la théorie des faits institutionnels). Pour terminer, une réflexion est menée sur les normes pouvant être utilisées pour mesurer le niveau de pragmatique. Pour lecteurs motivés.

Neuropsychologie

KEKENBOSCH C., *La mémoire et le langage*, Paris, Armand Colin, collection Psychologie-128, 2005.

Le présent ouvrage est organisé en cinq parties. Après une introduction consacrée à redéfinir ce qu'est la mémoire, les composants du système mnémonique constituent le premier thème traité. La représentation cognitive, au niveau lexical et phrastique, est ensuite au centre des discussions. Le troisième chapitre concerne plus particulièrement notre profession puisqu'il aborde les processus de traitement de l'information langagière. Les niveaux de traitement, les théories de l'organisation et le traitement dans la compréhension / mémorisation de phrases et de textes sont successivement abordés. Récupération de l'information et abord des théories de compréhension / mémorisation constituent les deux derniers sujets de réflexion.
Cet ouvrage, bien qu'abordant des thématiques sous forme succincte étant donné la contrainte du nombre de pages, utilise un langage élaboré et traite des différentes thématiques de façon très scientifique. Il constitue un bon rappel de certaines notions et nous ouvre des pistes de réflexions par rapport à des cas «cliniques» rencontrés dans la pratique quotidienne. Concernant les domaines qui attirent le plus notre attention, quelques lectures de recherches récentes complèteraient efficacement ce qui est ici décrit.

MAZEAU M., *Neuropsychologie et troubles des apprentissages,* Paris, Masson, 2005.

Dans cet ouvrage, on retrouve les grandes richesses de cette auteur à savoir une synthèse de nombreuses notions théoriques actuelles liée à des observations cliniques passionnantes. Les troubles cognitifs chez l'enfant sont successivement abordés: dyspraxies, dysphasies, agnosies, troubles de la mémoire, attention et fonctions exécutives, dyslexies, dysorthographie et dyscalculies.
M. Mazeau nous propose, outre les descriptions des difficultés abordées, des axes d'observation des patients ainsi que des pistes de rééducation. Ses exemples cliniques sont riches et permettent de faire de nombreux liens avec la pratique. Elle nous amène également à nous poser la question de la visée de l'intervention: est-il plus judicieux d'adapter l'environnement de l'enfant du point de vue pédagogique, de lui donner des moyens palliatifs ou de tenter la remédiation? Force est de constater, en effet, qu'on ne peut pas tout rééduquer!
Un livre trésor: une magnifique synthèse entre théorie et pratique; les lecteurs avertis se délecteront de cet ouvrage qui couronne les contributions de cette auteur.

Surdité

La Langue des signes, fascicule 3 (l'éducation) et 4 (la maison), dictionnaire bilingue, Collection thématique, I.V.T. éditions, Centre Socio-Culturel des Sourds, Vincennes.

Ces deux fascicules sont élaborés de la même façon. Ils commencent par un mode d'emploi qu'il est conseillé de lire afin de profiter au mieux du dictionnaire. Ce mode d'emploi explique la manière dont les dessins des signes doivent êtres lus et donne des précisions notamment sur l'interprétation des mouvements des mains, doigts, poignets et bras représentés par des flèches. Pour chacun des fascicules, deux index sont proposés, un par

traduction française et un par description des signes qui sont regroupés par Configuration de début du signe de la main dominante.
Ces ouvrages sont des références évidentes pour l'apprentissage de la Langue des Signes. Ils présentent des dessins clairs et précis, facilement interprétables par toute personne connaissant les bases de la structure des signes.

Matériel

C. BOUTARD, I. CLAIRE, L. GRETCHANOVSKY, *Le vol du P.C.; évaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans,* Isbergues, Ortho Editions, 2005.

Ce test se donne comme objectif de déterminer premièrement s'il y a un trouble de la lecture ou non, en tant que déficit objectivable. Ensuite, il veut mettre en évidence la fonctionnalité des capacités lexiques présentées par le patient en «objectivant» si la lecture peut être considérée comme source de handicap pour lui. Le versant «compréhension de lecture» qui constitue l'originalité de ce test est évalué à partir du modèle théorique proposé par Giasson.
Dans un premier temps, le patient doit lire un texte qui lui est proposé (une partie narrative et une autre informative). Divers critères servent à la cotation: vitesse de lecture, type d'erreurs… Cinq épreuves dites de compréhension lui sont ensuite proposées: rappel immédiat de ce qui a été lu, réponse à trois questions ouvertes, q.c.m. sous forme vrai / faux, choix de titres possibles, recherche d'informations dans le texte.
Test agréable à administrer et, de part son caractère fonctionnel, apprécié par les patients. La cotation – comme souvent lorsqu'on s'éloigne d'épreuves plus quantitatives – comporte cependant un caractère parfois subjectif. Ce matériel est intéressant pour la population à laquelle il s'adresse, les épreuves qu'il propose et le caractère interactif impliqué par la polygestion autour de ce que l'enfant a retenu, compris et synthétisé. Un matériel à acquérir…

C. CARIOU, *Anima lire Anima dire,* Isbergues, Orthoédition.

Ce coffret contient deux jeux de cartes agréablement illustrés.
Le premier, «anima dire», permet de travailler la discrimination auditive en faisant prendre conscience à l'enfant que des mots de sonorité proche peuvent avoir un sens différent (par exemple: cache/casse). Il se base sur des erreurs classiques chez les enfants qui entrainent des modifications de la signification. Ce jeu permet aussi d'exercer la production orale avec des enfants présentant un retard de parole.
Le deuxième jeu, «anima lire», aborde la lecture en incitant les jeunes lecteurs à lire de façon précise chaque mot (et non globalement) afin d'éviter toute confusion de signification (bar/bras ou abrite/arbitre). Le travail porte principalement sur les groupes consonantiques.
Pour la logopédiste, il est recommandé de lire les phrases correspondant à chaque image avant de se lancer dans l'un des jeux (surtout le premier) car certaines phrases ne correspondent pas à ce que les enfants proposent spontanément en voyant l'image… il convient donc de leur soumettre un modèle ou de les mettre sur la voie. Les enfants apprécient beaucoup.

C. CARRET, C. DERRIER, N. ISCHER, *Attention mes yeux,* Isbergues, Ortho Editions, 2005.

C'est un volumineux fascicule relié par une spirale contenant des fiches avec listes de mots et des fiches avec dessins. Les polices sont bien choisies, les dessins sympas et le tout est aéré. Une attention particulière a été donnée à la forme. Quant au contenu: par exemple, il s'agit de rechercher dans une liste le même dessin, la même lettre, la même séquence de lettres, le mot etc.
Les auteurs se sont basés sur les travaux de recherche concernant la dyslexie de S.Valdois et L.Launay. Elles en ont tiré ce recueil pour

attaquer autrement un versant de la rééducation des dyslexies de surface (avec troubles visuo-attentionnels associés).
Précédant les fiches de travail, il y a un plan où sont exposés cinq chapitres. Chacun de ces chapitres correspond à un objectif thérapeutique différent avec les exercices qui vont avec. C'est simple et clair, on sait ce qu'on fait.
Les enfants aimeront faire ce genre de «recherche» pour autant que l'exercice ne dure pas trop longtemps, ceci afin de respecter le conseil qui est aussi le titre de ce recueil.

P. CELERIER, *200 sketchs pour développer la compréhension du langage oral ou écrit,* Isbergues, Ortho Editions, 2005.

Ces sketchs ont été écrits, selon l'auteur, parce que parfois, lorsque l'explication est vaine, il vaut mieux trouver un bon exemple. Leur but est de présenter les faits de langue et d'initier de multiples expériences linguistiques.
Les sketchs sont courts (moins de 20 répliques) et concernent deux personnages. Ils sont regroupés en quatre catégories. Les premiers mettent en scène des malentendus de diverses origines. Les suivants contiennent des jeux de mots. Les troisièmes proposent des conversations qu'on pourra mettre en scène, interpréter et contextualiser. Les derniers sketchs cachent une règle d'organisation linguistique qu'il faut trouver avant de produire à son tour un sketch répondant aux mêmes critères.
Les «mauvais lecteurs» ont beaucoup aimé! Bref un livre à mettre entre les mains de toutes les orthophonistes…

E. COLOMBANI-LEGG, *Soc en sac,* Isbergues, Ortho Editions, 2005.

Voilà la nouvelle édition de ce jeu que beaucoup d'entre nous ont déjà dans leur cabinet d'orthophonie! Il s'agit donc d'un jeu de lecture composé de 180 cartes sur lesquelles sont inscrits des mots de trois lettres répartis en trois niveaux de difficulté. Le principe du jeu est de rassembler deux mots qui diffèrent uniquement en fonction de la substitution d'une lettre. Ce jeu, axé sur la lecture à priori, demande de bonnes capacités attentionnelles et permet aussi de développer des stratégies de jeu intéressantes. Il peut être utilisé avec des règles plus ou moins compliquées, en fonction de l'âge et des difficultés des enfants.

R. DUPAS, *Les petits cochons,* Isbergues, Ortho Editions, 2005.

L'auteur partage avec nous le fait que ce jeu est né d'une part car elle utilise le conte pour son intérêt éducatif et psychologiquement structurant et d'autre part, à la suite de sa rencontre avec un enfant autiste de 8 ans. Le jeu s'adresse à des enfants de 5 à 8 /9 ans qui présentent un retard global du développement et / ou des troubles spécifiques des apprentissages.
Chaque joueur doit gagner des parties de sa maison pour pouvoir la construire (planche de loto). Afin d'obtenir les différents éléments, le joueur doit répondre à des questions relatives à la discrimination et la mémoire visuelles / auditives, l'organisation spatiale et temporelle, la conscience phonologique, le rythme, le schéma corporel, la logique /réflexion, la compréhension du langage oral. La structure du conte des «trois petits cochons» se retrouve dans l'analogie suivante: le joueur (héros) doit construire sa maison (quête) et traverse des épreuves; il peut également rencontrer un agresseur (le loup) avant de remporter la victoire.
La référence au conte mériterait d'être encore plus soulignée dans ce jeu. Les questions proposées sont intéressantes et adaptées au type de population reçu dans le cadre d'une consultation en pathologie courante. Il nous semble toutefois que la plupart des activités proposées relèvent d'une conception instrumentale de la prise en charge orthophonique… Les aspects pragmatiques et interactionnels sont peu représentés et pourraient être une piste intéressante pour une éventuelle publication d'extension au jeu des petits cochons!!!

A. MENISSIER, *De deux choses l'une (Logique des états et des relations)*, Isbergues, Ortho Editions, 2005.

Cette boite de matériel comprend deux activités distinctes: Les lutins et Les 2 pommiers.
La première activité permet à l'enfant la découverte de la combinatoire (il doit construire, sur des cartes, tous les lutins possibles avec présence ou absence de quatre accessoires). Il peut ensuite s'exercer à associer un lutin à la carte-énoncé le décrivant. Il cherchera également ce qu'il y a de commun ou de différent entre deux lutins. Un travail de compréhension des formes affirmatives et négatives ainsi que des termes spécifiques (aucun, chacun, ni, etc.) est également proposé.
Le matériel «Les 2 pommiers» doit permettre à l'enfant de différencier les notions d'états des notions de relation entre deux états. Il pourra s'entrainer à nommer les relations entre deux états donnés, à rechercher les états compatibles avec une relation donnée ainsi que d'autres activités autour de ce thème.
Bien que ce matériel soit plaisant, les activités nombreuses et bien décrites, les enfants ne le considèrent pas comme un jeu à proprement parler.

A. MENISSIER, *Lire et agir; les mécanismes de lecture,* Isbergues, Ortho Edition, 2005

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce recueil d'exercices est celui de l'analyse componentielle de la lecture. L'activité cognitive lexique met en jeu plusieurs composantes dont la conscience phonologique, la rapidité de dénomination et d'accès au lexique et le maintien de l'information phonologique en mémoire de travail. Bien que certains exercices proposés s'intéressent au premier des domaines cités, l'ouvrage est plus particulièrement conçu pour travailler les deux autres types d'habileté.
Les supports sont regroupés en plusieurs parties. Citons par exemple:
- «Recto-verso»: Le lecteur doit garder en mémoire de travail certains mots et les réinsérer par la suite dans le contexte de la phrase.
- «Mots en zigzag»: Les lettres de deux mots sont mélangés et le lecteur doit, dans le sens de lecture, reconstituer les mots.
- «Phrases en zigzag»: Sur le même principe, un choix dans chaque colonne parmi les deux mots proposés doit être fait afin de composer la phrase.
Des exercices intéressants à proposer aux patients qui présentent des difficultés spécifiques car ils permettent de cibler l'objectif / les objectifs travaillés. A combiner avec d'autres activités abordant la lecture sous un versant plus pragmatique.

F. MORET, *MOTUS, Le journal des mots volés,* Le Cadratin, 2006

MOTUS est une petite nouvelle, illustrée par l'auteur, qui aborde la douloureuse question de la perte subite des mots sous un angle humoristique et poétique. Suite à un cambriolage, le héros se retrouve brutalement sans mot et, bien entendu, sa couverture d'assurance ne couvre pas le vol de mot avec ou sans effraction… Un petit livre atypique rédigé par une logopédiste pour parler d'aphasie avec légèreté pour une fois. Infos, extraits et commande sur www.e-motus.ch

A. MOULINIER, *Stock de mots,* Isbergues, Ortho Editions, 2005.

Ce classeur format A4 propose 100 fiches avec de nombreux exercices pour stimuler et enrichir les connaissances sémantiques de façon ludique. Il est destiné à des patients présentant des troubles des conduites verbales, des troubles du raisonnement, de l'attention et de la mémoire. Quelques exemples d'exercices proposés: Mots inversés, phrases inversées, lettres mêlées, lettres en plus, en moins, etc.
De nombreuses fiches sont écrites en lettres majuscules ou alors avec un graphisme rappelant les anciennes machines à écrire; pour des patients en difficulté de lecture ce n'est pas très «attractif». Par contre, l'intérêt de ce matériel est de disposer de listes de mots à transformer par exemple, mais avec des enfants il est difficilement utilisable tel quel.

F. ROUDIERES, *Sam et le monde intermédiaire,* Isbergues, Ortho Editions, 2005.

Nous nous intéressons ici à un livre-jeu original… Celui-ci s'adresse à des enfants et adolescents de plus de 10 ans, rencontrant d'importantes difficultés de lecture ou un désintérêt pour l'activité lexique. L'inefficience de la compréhension est particulièrement ciblée. Ainsi, le lecteur, dans la peau de Sam, est amené – pour sauver son amie Julie – à parcourir plusieurs pays à la recherche de divers ingrédients. Au cours de son périple, des questions lui seront posées. Ces dernières sont relatives à cinq types d'activités différentes regroupées sous les titres suivants:
- *lexique:* ex. devinettes, trait sémantique commun entre plusieurs termes…
- *expressions imagées*: choix de la bonne interprétation de l'expression proposée;
- *syntaxe:* corriger les erreurs de français qui se trouvent dans une phrase…
- *charades*
- *nuances de langage*: inférences, choix entre deux termes pour compléter deux phrases…

Dans chacune des catégories, deux niveaux de jeu différents sont proposés, ce qui permet d'adapter au mieux les questions proposées aux lecteurs.
Ce support nous semble intéressant à plus d'un titre. Vu sa disposition et la grandeur des caractères utilisés dans l'ouvrage principal, il est attractif pour la population à laquelle il s'adresse. D'autre part, les activités – questions proposées sont originales pour des enfants de cet âge et touchent notamment aux bases même que l'enfant doit avoir mises en place pour accéder au sens de ce qu'il lit (ex. capacité à inférer, à interpréter, à tenir compte de la structure des énoncés…). La compréhension étant souvent le parent pauvre du matériel à notre disposition, merci à l'auteur!

F. SALVI et D. RAYMOND, *Théo grimace,* Isbergues, Ortho Editions, 2005.

Grâce à des cartes présentées en doubles exemplaires, Théo grimace permet cinq possibilités de jeux pour travailler les praxies de façon plutôt amusante, intitulés: loto, mémory, devine, pouilleux et jeu de l'oie. Les 34 paires d'images (et quelques cartes supplémentaires pour les différents jeux) permettent de travailler les praxies de la langue, des lèvres, des mâchoires, le souffle ainsi que la mobilité du voile. Les enfants apprécient les dessins et entrent ainsi plus facilement dans l'activité.
Notons toutefois que certaines illustrations ne sont que peu explicites et que l'utilisation de la liste descriptive des praxies est alors nécessaire.

DVD

E. MERMOUD & A.M. SIMON, *La prévention du bégaiement chez le jeune enfant, 2006.*

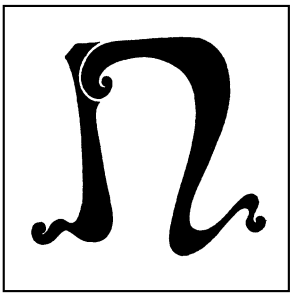
Sur ce DVD, réalisé en Suisse, Anne Marie Simon nous donne les informations indispensables à la prévention du bégaiement chez les enfants de moins de 5 ans. Dans un langage simple, adapté aux non-professionnels, elle explique les tenants et aboutissants d'un trouble trop souvent pris à la légère, afin que les enfants soient annoncés à temps pour éviter la chronicisation. Infos et commande: www.e-motus.ch

CD-Rom

Lémo: Lettres, Mots, Histoires en Folie
Un CD-Rom pour entrer dans le monde de l'écrit, pour s'approprier les correspondances grapho-phonémiques. Un voyage du ludique à la connaissance.
Info: http://www.alatrace.fr

Les notes de lecture ont été rédigées par le groupe de lecture composé de: Natacha Avanthey-Granges, Alexia Germanier, Anne-Marie Horak, Caroline Huguenin, Françoise Jaccard, Angélique Rossier, Céline Stoebener et Martine Völlmy.

MEMENTO



Colloques

6èmes Journées Scientifiques de l'Ecole d'Orthophonie de Lyon
Langage oral et orthophonie
Diversité clinique, diversité des pratiques
Lyon
12-13 janvier 2007
http://ortho2007.univ-lyon1.fr

Colloque Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)
Pratiques de lecture et d'écriture autobiographiques du primaire au lycée: la question de l'expression de soi en milieu scolaire
Lyon – INRP
25-26 janvier 2007
www.inrp.fr

Colloque de l'Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Evaluation en Orthophonie (UNADREO)
Règles et sens:
Acquisitions explicites ou implicites
Nimes
24 mars 2007
www.unadreo.org

Journée d'Etudes organisée par les Ateliers des Thérapeutes du Langage et de la Communication (ATLC)
Parole en jeu
Bordeaux
24 mars 2007
http://atelierstlc.free.fr

8èmes Rencontres de Didactique de la Littérature
CEDILL, Université catholique de Louvain
Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?
Sens, utilité, évaluation
Louvain-la-Neuve
29-31 mars 2007
www.fltr.ucl

10èmes Journées Francophones de Thérapie Familiale Systémique de Lyon
Autonomie et dépendance
Lyon – Ecole Normale Supérieure
23-26 mai 2007
Informations:http://therafam.com

2ème Colloque International
Psychologie sociale de la communication
Dijon – Université de Bourgogne
22-23 juin 2007
www.u-bourgogne.fr/labo-spms

15ème Conférence Européenne sur la Lecture organisée par le Comité Européen de l'Association Internationale pour la Lecture
Berlin – Université Humbold
5-8 août 2007
www.dgls.de/conference

Colloque du Service de Recherche en Education (SRED)
Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant
Genève - CMU
10-12 septembre 2007
www.geneve.ch/sred

10ème Colloque International de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)
Didactique du français: le socioculturel en question
Villeneuve d'Ascq (France)
13-15 septembre 2007
www.lille.iufm.fr/airdf2007.htm

2ème Colloque International de Didactique Cognitive FLE/LS/LM
Université Toulouse II Le Mirail
19-21 septembre 2007
www.univ-tlse2.fr/lordat/didcoq/didcoq2007

3ème Journée d'Etude organisé par l'Institut d'Orthophonie (Université Lille 2) THEODILE (Université Lille 3) et IUFM Nord-Pas-de-Calais
Parler, lire, écrire: troubles ou difficultés? Impacts des remédiations ou des interventions didactiques
IUFM Nord-Pas-de-Calais
23 novembre 2007
inst-orthophonie@univ-lille2.fr

Formation permanente

Séminaire de travail organisé par Le Centre de Recherches Familiales et Systémiques (CERFASY)
www.cerfasy.ch

BULLETIN D'ABONNEMENT

à

Langage & pratiques

Nom: .....

Prénom: .....

Profession: .....

Adresse: .....

Ville: ..... Code postal: .....

Tarifs

– abonnement annuel pour la Suisse: Frs. 28.–

– abonnement annuel pour l'étranger: Frs. 35.– (port inclus)

Le bulletin d'abonnement est à envoyer à:

Langage & pratiques
ARLD
Case postale 23
CH-1033 Cheseaux

DERNIERS NUMEROS PARUS

Ecritures narratives (no 21, juillet 1998) *épuisé*

Orthographe: savoirs et savoirs faire (no 22, décembre 1998) *épuisé*

Etre sourd et entrer dans le monde de l'écrit: questionnements (no 23) *épuisé*

Logopédie et systémique: mises en relation (no 24, décembre 1999) *épuisé*

Pratiques de lecture (no 25, juillet 2000) *épuisé*

Traitements logopédiques en groupe (no 26, décembre 2000)

Langage oral: aspects développementaux (no 27, juillet 2001)

Plurilinguismes, pluriculturalités (no 28, décembre 2001)

Les bégaiements (no 29, juin 2002) *épuisé*

Hétérogénéité des pratiques de lecture-écriture des adolescents (no 30, décembre 02)

Comprendre des textes (no 31, juin 2003)

Guidance interactive en logopédie (no 32, décembre 2003) *épuisé*

Former des stagiaires en logopédie (no 33, juin 2004)

Désirs et peurs d'apprendre (no 34, décembre 2004)

Jeux symboliques (no 35, juin 2005) *épuisé*

Autisme et langage (no 36, décembre 2005)

Contextes et postures d'écriture (no 37, juin 2006)